

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO SUPERVISOR ESCOLAR E OS DESAFIOS
SOBRE A EVASÃO E O ABANDONO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

EM FORTALEZA

MEIRELUCE ROCHA CAVALCANTI

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO SUPERVISOR ESCOLAR E OS DESAFIOS
SOBRE A EVASÃO E O ABANDONO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM FORTALEZA**

Meireluce Rocha Cavalcanti

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria João Mogarro

Área de Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2018

AGRADECIMENTOS

À Deus e a Virgem Santíssima por ter permitido a conclusão desse trabalho, sonho realizado e construído a muitas mãos e com muita fé.

Ao meu marido Francisco Julio e ao meu filho Lucas, por me incentivarem e me apoiaram em todos os desafios e sonhos em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais (in memória) que ficariam muito orgulhosos por mais essa conquista dessa filha que sempre trabalhou muito, mas nunca deixou de sonhar com um mestrado, um doutorado... se estivessem vivos, pensariam: Eita...ela foi estudar em Portugal!!!!

A todos que fazem a Universidade de Lisboa, principalmente a minha orientadora ,professora doutora Maria João Mogarro, que é uma pessoa que admiro pela sua competência e compromisso com a educação, seu jeito de ser, é ímpar. obrigada por compartilhar a riqueza de seu conhecimento com seus alunos e com a comunidade acadêmica.

E parafraseando Roberto Carlos...Quando eu estou aqui, vivendo esse momento lindo...não poderia deixar de agradecer novamente a Deus e Nossa Senhora por ter colocado em minha vida pessoas tão maravilhosas como meus amigos: Andreia, Silvana Renata, Ediceu, Steller e Frota, a vida ficou mais bonita depois que os conheci.

Gratidão sempre!

RESUMO

Ao longo da história da educação brasileira, a prática profissional do supervisor vem passando por grandes modificações, sendo crescente sua importância como um dos profissionais na escola que procura direcionar o trabalho pedagógico para que se efetive com qualidade o processo educacional. Tal fato teve como consequência a redução dos índices de estudantes que evadiam ou que abandonavam a escola, bem como o impacto qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem. Esse contexto motivou o aparecimento de diversas ações e parcerias, cujo principal objetivo foi identificar estudantes fora da escola através do controle e acompanhamento dos casos, a fim de serem adotadas providências necessárias para a matrícula, bem como a permanência do estudante na escola. No âmbito do desenvolvimento do trabalho do supervisor escolar, o grande desafio atual não é somente instrumentalizá-lo para o monitoramento da infrequência, mas sim o de desenvolver ações eficazes no processo educativo. Desse modo, essa pesquisa abordou a temática da prática dos supervisores escolares que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo principal investigar como acontece esse trabalho preventivo e quais as principais ações desenvolvidas por esse profissional. Para isso, foram realizados trabalho de campo e investigação documental. Foram analisados os documentos propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza – SME e as ações elaboradas pela própria escola, os quais orientavam a rotina a ser desenvolvida pelo supervisor. A pesquisa de campo envolveu, ao todo, seis participantes, sendo 2 supervisores das turmas de EJA – 1º segmento (1º ao 5º ano) e 2º segmento (6º ao 9º ano), 2 estudantes e 2 professores. Como estratégias de coleta de dados foram utilizadas a entrevista e a observação. Os dados de natureza qualitativa oriundos da coleta em campo foram analisados valendo-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os aspectos relevantes que sintetizam as conclusões provenientes da análise documental são: (1) o instrumental disponibilizado pela SME que apresenta a orientação da rotina; (2) observou-se que cada escola elabora ações específicas, o que, de um modo geral, apresentou perfis e estratégias divergentes entre as escolas. Das conclusões oriundas das observações e entrevistas, destaca que os supervisores apresentaram boas práticas no que se refere à educação popular, participação e gestão democrática presentes nas escolas em Fortaleza. A pesquisa apresentou diversos aspectos positivos relacionados à motivação e participação, aspectos estes determinantes nas ações eficazes das atribuições do supervisor escolar.

Palavras-chave: Supervisor Escolar. Evasão. Abandono

ABSTRACT

Throughout the history of Brazilian education, the professional practice of the supervisor has been undergoing major changes, increasing its importance as one of the professionals in the school who seeks to direct the pedagogical work so that the educational process is carried out with quality. This has resulted in a reduction in the number of students dropping out or dropping out of school, as well as the qualitative impact on teaching and learning processes. This context motivated the appearance of several actions and partnerships, whose main objective was to identify students out of school through the control and follow-up of the cases, in order to adopt necessary measures for the enrollment, as well as the student's stay in school. In the context of the development of the work of the school supervisor, the current great challenge is not only to use it to monitor infrequency, but to develop effective actions in the educational process. Thus, this research addressed the theme of the practice of school supervisors working with Youth and Adult Education, whose main objective is to investigate how this preventive work happens and what the main actions developed by this professional. For that, field work and documentary research were carried out. The documents proposed by the Municipal Secretariat of Fortaleza (SME) and the actions elaborated by the school itself were analyzed, which guided the routine to be developed by the supervisor. The field research involved, in all, six participants, two supervisors of the EJA classes - 1st segment (1st to 5th year) and 2nd segment (6th to 9th grade), 2 students and 2 teachers. As collection strategies interview and observation were used. The qualitative data from the field collection were analyzed using content analysis (BARDIN, 2011). The relevant aspects that synthesize the conclusions from the documentary analysis are: (1) the instrument provided by the SME that presents the routine orientation; (2) it was observed that each school elaborates specific actions, which, in general, presented divergent profiles and strategies among schools. From the conclusions drawn from the observations and interviews, he emphasized that supervisors presented good practices regarding popular education, participation and democratic management present in schools in Fortaleza. The research presented several positive aspects related to motivation and participation, aspects that are determinants in the effective actions of the attributions of the school supervisor.

Key words: School Supervisor. Evasion. Abandonment

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	08
ÍNDICE DE TABELAS.....	09
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
Problema de pesquisa.....	12
Questões de Investigação.....	13
Estrutura da dissertação.....	14
 CAPÍTULO 1 – O contexto e a prática profissional do Supervisor Escolar	
1.1.Conceituando a supervisão escolar.....	15
1.2.Contexto histórico no Brasil.....	16
1.3.A Legislação Brasileira como fundamento para a Gestão Democrática na escola...	19
1.4.A Educação Popular, participação e a gestão democrática	23
1.5.A prática profissional do supervisor escolar da EJA no município de Fortaleza.....	25
1.6.A rotina do supervisor escolar da EJA: Desafios,competências e estratégias.....	29
 CAPITULO 2 -Evasão e abandono da modalidade EJA: conhecendo os desafios	
2.1.O histórico da EJA no contexto brasileiro.....	32
2.2.O abandono e a evasão escolar no estado do Ceará.....	35
2.3.Conhecendo a rede municipal de educação de Fortaleza.....	39
2.4. Conhecendo os estudantes da EJA: matricula, evasão e abandono.....	42
2.5. A escola do século XXI: possibilidades e desafios.....	48
2.6. O papel do supervisor escolar e o compromisso com a comunidade educativa.....	53

CAPÍTULO 3 - Procedimentos metodológicosError! Indicador Não Definido .

3.1.Tipo de pesquisa.....	58
3.2.Lócus da pesquisa.....	58
3.3.Sujeitos da pesquisa.....	62
3.4.Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	65
3.5.Metodologia de análise dos dados	67

CAPÍTULO 4 – Analise e discussão dos dados

4.1.Análise das observações.....	69
4.2.Categorias analisadas.....	70
4.3.Recomendações pedagógicas.....	79
4.4. Análise das entrevistas	79
4.5.Categorias analisadas.....	80
4.6.Análise Documental	88
4.7. Ações eficazes propostas.....	89
5.Conclusões.....	91
6.Referências bibliográficas.....	94
7.Anexo.....	102
8.Apêndice.....	106

APÊNDICE A - Questionário Auto Aplicável para os Supervisores

APÊNDICE B - Roteiro para observação sistemática dos Supervisores

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os supervisores

APÊNDICE D - Registro das observações no diário de campo

APÊNDICE E - Quadro com categorias de análise das observações

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula EJA de 2017.....	44
Gráfico 2 – Matrícula por segmento EJA.....	45
Gráfico 3 – O porquê do retorno aos estudos.....	46
Gráfico 4 – Matrícula por gênero.....	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Regionais / Município de Fortaleza.....	40
Tabela 2 – Rendimento Escolar da EJA de 2008 a 2016.....	41
Tabela 3 – Série histórica de matrícula - EJA.....	42
Tabela 4 – Situação geral dos supervisores da Rede Municipal de Fortaleza.....	53
Tabela 5 – Instalações físicas das escolas.....	59
Tabela 6 – Turnos de funcionamento das escolas.....	60
Tabela 7 – Rendimento Escolar da EJA – Escola A.....	61
Tabela 8 – Rendimento Escolar da EJA – Escola B.....	62
Tabela 9 – Sujeitos da Pesquisa.....	63
Tabela 10 – Síntese do perfil dos sujeitos entrevistados – Escola B.....	64

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CES – Centros de Estudos Supletivos

CF – Constituição Federal

EAD – Ensino a distância

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONG - Organizações Não Governamentais

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PDT - Projeto Diretor de Turma

PNE - Plano Nacional de Educação

SDHDS - Direitos Humanos e Desenvolvimento Social

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SER - Secretaria Executiva Regional

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ foi resultado de reflexões surgidas sobre a realidade constatada na Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza e que tem assinalado elevados índices de evasão e abandono escolar. Esses índices podem ser comprovados através da grande quantidade de alunos matriculados que não apresentam frequência na escola e o baixo quantitativo evolutivo de matrículas nos anos subsequentes.

Problema de pesquisa

Utilizamos como aporte conceitual definidor de “evasão” e “abandono” os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira/INEP (1998), que considera o primeiro termo como estando relacionado com o estudante que se desliga do sistema escolar para não mais retornar e o segundo como o discente que, após sair da escola, termina por voltar. Como se nota a “evasão” tem um caráter “definitivo” enquanto o “abandono” trabalha com a possibilidade de retorno do aluno.

A pesquisa foi efetivada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) estando esta, dentro do sistema educacional brasileiro, dividida em 1º e 2º segmentos. Esta modalidade atende a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na idade apropriada, podendo realizar a matrícula escolar em qualquer período do ano letivo. Essa modalidade educativa pode ser promovida na esfera pública/privada, presencialmente ou através do ensino a distância (EAD).

No município de Fortaleza, o trabalho desenvolvido na modalidade EJA, acontece nas escolas denominadas Pólos, assim nomeadas por atenderem estudantes de vários bairros sob abrangência dessas escolas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas pólos, nas quais trabalham supervisores escolares que apresentaram ações eficazes e preventivas quanto a redução da evasão e abandono dos estudantes. Vale ressaltar que esses supervisores apresentaram a mesma rotina,

¹ Esta dissertação está escrita em português do Brasil, país de origem da autora.

orientada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), porém com práticas de atuação adequadas as realidades específicas das duas escolas.

Como professora, supervisora e técnica da secretaria municipal da educação no município de Fortaleza na modalidade da Educação de jovens e adultos - EJA , fui levada a refletir sobre a situação dos discentes que abandonam a escola e, de modo particular, daqueles que não mais voltam ao sistema de ensino. Sabendo que a educação e a formação escolar, no seu tempo adequado, podem proporcionar ao jovem o ingresso no ensino superior, abrindo portas para o mercado de trabalho e a qualidade de vida, apresento algumas conclusões e análises fundamentadas nos dados levantados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, objetivando a inclusão de todos os estudantes e seus processos de escolarização, o que poderá contribuir para uma melhoria dos seus perfis de condição social.

Essas questões, em geral, mobilizam os pesquisadores e os inspiram para desenvolverem os diversos estudos existentes nessa área. Todavia, para se adentrar na seara dos estudos científicos é necessária uma motivação específica que envolve razões “de ordem intelectual e as razões de ordem prática” (GIL, 2002, p. 17). Conforme o autor: “As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz” (GIL, 2002, p.17). Essas razões estão presentes na definição dos objetivos desta pesquisa.

Questões de Investigação

Desse modo, fazem-se pertinentes os seguintes questionamentos: Como se dá a prática profissional do Supervisor Escolar na tarefa de prevenir os índices de evasão e abandono na EJA? Como acontece a rotina desse profissional? Ela subsidia o desenvolvimento de ações eficazes para o diagnóstico e redução dos fatores que influenciam na escola a evasão e o abandono? As ações desenvolvidas estão em consonância com a gestão democrática da escola pública conforme a legislação vigente?

Dessas questões foram delineados os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral buscou-se investigar elementos da atuação do supervisor escolar que podem colaborar para a redução dos índices de evasão e abandono na EJA. Como objetivos específicos delinearam-se os seguintes: (1) Conhecer como acontece a prática profissional do supervisor escolar e de que maneira ele colabora de forma preventiva na redução dos índices de evasão e abandono na EJA (2) Analisar estratégias estabelecidas na rotina escolar e sua aplicabilidade na unidade de

ensino quanto a evasão e abandono e (3) Identificar as ações propostas pela Secretaria Municipal de Fortaleza e as elaboradas pela própria escola para a redução da evasão e abandono na Educação de Jovens e Adultos.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa percorreu o caminho metodológico da pesquisa de campo e documental, tendo como fundamento para a análise de dados a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Estrutura da dissertação

Esse trabalho traz dois capítulos teóricos, resultados da pesquisa bibliográfica sobre o Supervisor escolar, a evasão e o abandono nas esferas federal, estadual e municipal da temática em questão, a proposta metodológica para o alcance dos objetivos traçados, as análises e discussões dos resultados e, finalizando, as conclusões do estudo.

CAPÍTULO I– O CONTEXTO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO SUPERVISOR ESCOLAR

Este capítulo apresenta o panorama relacionado ao percurso da função do supervisor ao longo da história da educação brasileira e as influências desse contexto nas concepções teóricas e metodológicas que embasaram suas práticas nos dias atuais nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Municipal.

1.1. CONCEITUANDO A SUPERVISÃO ESCOLAR

Em termos etimológicos a palavra “supervisionar” corresponde ao “ato de dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar” (FEREIRA, 1993, p. 520). Oriundo do período industrial, o conceito de supervisão estava relacionado às práticas de repressão, fiscalização e controle, no sentido de melhorar o modo de produção. Ao longo dos anos diferentes enfoques foram dados ao conceito de Supervisão, mas somente a partir de 1841 a supervisão direciona-se para o ensino com o intuito de buscar um melhor desempenho da escola na área educacional.

Nesta perspectiva, Nérici (1974, p. 29) afirma que Supervisão Escolar é a “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”. Sendo assim o foco do trabalho deste profissional está diretamente relacionado à escola e aos objetivos da educação, não sendo considerado qualquer outra variável dentro desse processo. Nesse sentido, as definições posicionam o supervisor como auxiliar de todo o processo educativo.

Rangel (1988) promove certo avanço na conceituação de Supervisão Escolar, quando reconhece a necessidade de relação deste com os outros profissionais da escola. Para o autor, o supervisor realiza “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. (RANGEL, 1988, p. 13)

Esta conceituação propõe uma nova perspectiva para a Supervisão, a perspectiva relacional, que leva em conta as relações entre Supervisor e Professor e a relação entre ensino e aprendizagem, ultrapassando a simples execução de tarefas e a fiscalização do trabalho

realizado. Seguindo nesta linha, Alonso (2003, p. 175) afirma que a Supervisão, nesta perspectiva relacional é construída no cotidiano da escola,

(...) vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Dessa forma, a supervisão escolar assume um caráter de liderança, de esforço cooperativo para alcance de objetivos com valorização dos processos de grupos na tomada de decisões. O supervisor assume, então, como objeto de seu trabalho o desenvolvimento qualitativo da organização escolar por meio de aprendizagens individuais e coletivas.

1.2. CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

A nomenclatura Supervisor escolar aparece pela primeira vez no Brasil na década de 70 com a Lei 5692/71, mas ainda com ênfase no gerenciamento dos sistemas escolares e escolas. Neste período a supervisão escolar engloba todas as atividades de assistência técnica pedagógica e de inspeção administrativa, a fim de atender a todo o ensino e não apenas a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61, estabeleceu como competências dos governos estaduais e municipais a organização e execução dos serviços educativos.

Assim, com todas as mudanças políticas ocorridas pós 1964, a educação passou a atender as exigências econômicas e sociais do regime sob inspiração da denominada segurança nacional. Nesse contexto, o supervisor escolar especializa-se na função de controlar a qualidade e a melhoria do ensino, sendo necessário para tanto uma formação específica, visto que, com o desenvolvimento social e econômico do País e a consequente ampliação do acesso à escola, crescem também a necessidade de uma qualificação docente para atender o público oriundo das classes populares.

Nasciam assim as habilitações, que com uma conotação tecnicista, visavam o treinamento dos profissionais para atuarem nas escolas com a maior objetividade possível, sem muita ênfase no aspecto crítico da leitura social.

Reiterando esta atuação tradicional, Medina (2002, p. 40) resgata o texto da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, o qual reforça a responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

institucionaliza a supervisão, ao referir-se à ‘formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação’. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe.

O Supervisor Escolar possui legalmente um poder instituído que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, e a partir de então, sendo reconhecido como profissional da educação, passa a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores. De acordo com Silva Júnior, o Decreto nº 5.586/75 de 05 de fevereiro de 1975, artigo 7º, do estado de São Paulo, define essas atribuições, entre as quais destaca-se:

(...) II- Zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;

(...) IV- Elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;

(...) X- Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores;

(...) XI- Apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (São Paulo, 1984, p. 34-35).

Estes textos revelam a ação tradicional e conservadora atribuída ao Supervisor Escolar, que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao ‘controlar’, ‘executar’, ‘fazer cumprir’. A existência deste profissional continuava, portanto, servindo ao sistema dominante, fazendo com que sua ação fosse limitada ao que lhe era determinado, cabendo-lhe executar o que era estabelecido e garantir que os docentes reproduzissem, em suas aulas, o modelo instituído.

No final da década de 80 inicia-se um movimento de repensar a educação, em função das alterações conjunturais observadas no cenário nacional. Alguns profissionais, insatisfeitos com a educação disseminada nas escolas brasileiras, passam a refletir, discutir e buscar alternativas para uma nova proposta sobre a função social da escola, o papel do educador e os resultados que estas práticas pedagógicas trazem para os estudantes. A realidade provocada pela distância que a escola impôs entre a vida real dos educandos e o objetivo da educação, passa a desagradar, a desacomodar, a incomodar, a promover a problematização e a reflexão.

Dentre outros pensadores, encontra-se Paulo Freire (1992), cujas teorias vão de encontro a esta realidade e assumem um papel importante quando provocam uma reflexão e mobilizam em direção à mudança desta perspectiva. Ele nos traz que a esperança, a tolerância, o formar-se para poder formar, o respeito aos saberes dos educandos, a busca de respostas e de conhecimentos, o saber-se inacabado, a escuta e o diálogo, são princípios que desestabilizam a prática pedagógica de muitos educadores, fazendo-os buscarem novos rumos, novos caminhos, impulsionando os profissionais da educação a repensarem suas práticas.

Através dessa nova realidade, o Supervisor Escolar passa a ter de refletir sobre: ‘o que fazer, por que fazer, para que fazer’, assumindo, enquanto educador, a dimensão política de sua função. Como diz Medina (2002, p. 46):

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor.

Ao longo dos anos diferentes enfoques foram dados ao conceito de Supervisão, porém nos deparamos nas escolas com concepções divergentes e atuações diversas, porém a supervisão hoje se direciona para o ensino com o intuito de buscar um melhor desempenho da escola na área educacional.

As mudanças pelas quais o mundo passa na atualidade, frente a realidades desafiadoras e complexas como a questão de responder aos desafios de uma sociedade globalizada, centrada na informação e nas tecnologias, requer da escola o repensar de suas ações de maneira que as práticas pedagógicas estejam à altura de uma realidade em contínua e permanente mudança.

O supervisor escolar e os demais participantes desse processo pedagógico precisam esforçar-se para acompanhar as novas características dessa sociedade que se apresenta de forma complexa, dinâmica e desafiadora.

Tratando especificamente do trabalho do supervisor escolar, constatamos que neste século o foco do trabalho desse profissional da educação vem se modificando por conta desse cenário. Nesse sentido e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor.

Esta mudança de “paradigma” demanda outras atribuições, fazendo com que professores passem a buscar no Supervisor uma ação renovada, apoio, formação, orientação, a fim de qualificar sua prática pedagógica. Por esta razão, pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico, teórico-prático por parte do supervisor. Este esforço contribui significativamente para compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Este esforço é feito em parceria com os demais agentes educacionais que atuam na escola, especialmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997, p. 29-30).

Neste sentido, e apontando para a evolução na atuação do Supervisor Escolar, Rangel situa este profissional no sentido pedagógico, caracterizando seu trabalho como: “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (1988, p. 13-14).

Esta transformação, consequência das necessidades e das demandas sociais que interferem nos modelos de escola que se deseja, impulsiona os profissionais em Supervisão Escolar para um repensar de sua prática conforme o novo contexto democrático e participativo da escola.

1.3. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA COMO FUNDAMENTO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.

A Constituição Federal de 1988 abriga no Capítulo III do título VIII – Da ordem social, espaço exclusivo para a educação, consagrando o princípio da gestão democrática no ensino público. Todavia, a CF remeteu à lei infraconstitucional a sua execução. Nesse diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, mantendo o mesmo espírito da Carta Magna trouxe a previsão do princípio alhures mencionado. Todavia, a LDBEN seguindo o mesmo espírito constitucional transferiu aos sistemas de ensino a definição das normas mais específicas de gestão democrática do ensino público da educação básica (BORDIGNON, 2005)

Dito isto, temos que a CF foi referendada posteriormente pelo inciso VIII do artigo 3º da LDBEN que ficou redigido nos termos abaixo indicados:

Art. 3 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Inciso VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Apesar da LDBEN fazer a previsão explícita da gestão democrática na escola pública, a reflexão que se impõe é que essa legislação poderia ter sido mais ousada, avançando mais em pormenorizar aspectos concretos da 'gestão democrática'. Entretanto, o legislador assim não o fez, delegando aos sistemas de ensino, Estados e Municípios, a tarefa de esmiuçar o que se pretende e se entende por gestão democrática.

“A CF prescreveu e a LDBEN regulamentou a gestão democrática como um dos princípios fundamentais da educação, ao lado de outros seis princípios, a saber: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e valorização dos profissionais da educação. A efetiva realização da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas não depende somente da legislação, ainda que esta seja uma dimensão fundamental. A Gestão democrática é um processo de construção social (...)” (BORDIGNON, 2013, p. 07)

A LDBEN ratificando os princípios constitucionais de cunho democrático, repassou aos sistemas de ensino a incumbência da definição das normas da gestão democrática nas escolas, de acordo com o inciso VIII do art. 3º.

Além disso, a mesma lei explicitou dois outros princípios a serem considerados no processo de gestão democrática: a participação dos/das profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De tal sorte a flexibilidade da legislação educacional no âmbito nacional possibilita que cada sistema de ensino desenhe o próprio percurso pedagógico, administrativo e financeiro de suas respectivas escolas públicas. Mas como os sistemas de ensino vêm implementando a gestão democrática nas suas respectivas redes? Nessa perspectiva qual o papel do Supervisor Escolar? Como concebe e operacionaliza tais princípios norteadores?

Outro questionamento que se faz é se a “flexibilidade”² da LDBEN enseja a incorporação de práticas pedagógicas de gestão consideradas diversificadas ou se esta flexibilidade se reflete em práticas padronizadas de gestão.

Na concepção do modelo de Gestão Escolar para resultados de Aprendizagem, o exercício da autonomia é imprescindível para a qualidade da educação. Importante lembrar que o sistema de ensino do Ceará se pauta em paradigmas de gestão voltados para o resultado,

inclusive a revista do Instituto Unibanco dedicou um exemplar para discutir sobre a necessidade de trabalhar o conflito e a negociação na escola.³

No artigo 15 da LDBEN há a previsão de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. O artigo supracitado dispõe que:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996)

Por esta razão, a autonomia da escola deverá ser construída através de percursos emancipatórios próprios, onde formas de organização institucionais devem ser adaptadas de modo a permitir atender às peculiaridades locais e regionais.

Dessa maneira, compreendemos que fixar regras e normas detalhadas e préestabelecidas para as escolas da rede pública de ensino, pode representar o engessamento de novas práticas de organização escolar. Portanto, é fundamental que cada escola, a partir da sua identidade e realidade, estabeleça um diálogo com a comunidade escolar sobre sua dinâmica de funcionamento de modo a contemplar suas especificidades.

Nesse contexto, percebemos que a União possui papel coordenador, articulador e redistributivo em relação às demais unidades federadas, de acordo com o artigo 8º da LDBEN.

O artigo 8º da LDBEN dispõe que:

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

Isto posto, podemos concluir que cabe à União a formulação de normas que não só ampliem como estimulem a adoção de Gestão Democráticas nas Escolas. Na perspectiva de fortalecer a política educacional brasileira temos um conjunto de prioridades estabelecidas na

esfera nacional no Plano Nacional da Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.004/2014, com previsão para ter aplicabilidade decenal, ou seja, vigência de dez anos.

No âmbito estadual, cabe aos Estados a responsabilidade de definir suas políticas educacionais, em consonância com as leis que estruturam a educação nacional. Em decorrência disso, compete ao poder público estadual sancionar normas que coloquem em prática todo o arcabouço democrático existente nas normas Nacionais.

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional.

Isto porque, uma Gestão Participativa Escolar necessita garantir o acesso dos cidadãos não apenas às informações que lhes permita uma fiscalização externa, mas também que lhes propiciem participar diretamente de decisões e discussões sobre o direcionamento e futuro das escolas.

Na atual conjuntura da Administração Pública brasileira, a transparência vem tomando cada vez mais importância. Ocorre que esse princípio é decorrência direta do Estado Democrático de Direito, este concebido pela Constituição Federal de 1988 que visa efetivar e legitimar as ações praticadas pela Administração Pública por meio da aproximação entre administradores e administrados. Este princípio se concretiza segundo Martins Júnior (2010, p. 40) “pela publicidade, pela motivação, e pela participação popular nas quais os direitos de acesso, de informação, de um devido processo legal articulam-se como formas de atuação”.

Quanto o artigo 64 da Lei 9.394/96 define com clareza a formação a ser exigida dos profissionais de educação que atuam em atividades voltadas para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Desta forma, procura-se fazer uma reflexão sobre alguns pontos relevantes no cotidiano escolar que poderá contribuir para dinamizar práticas pedagógicas, administrativas e financeiras que muitas vezes se encontram engessadas. Práticas estas que se autodeclaram

democráticas, mesmo que não sejam oriundas de um caminhar coletivo da comunidade escolar.

1.4. A EDUCAÇÃO POPULAR, PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO DO SUPERVISOR

Por volta do ano de 1945, o Brasil ficou marcado por intensas transformações sociais, passando por profundas mudanças no que se refere ao modelo econômico, passando de agrário-exportador para um urbano-industrial.

Este foi o momento de maior participação popular na definição dos rumos que a sociedade iria tomar, cenário importante em que os trabalhadores iriam conquistar alguns direitos.

A partir daí, houve uma demanda pela escolarização, gerando necessidade de mais pessoas que deveriam ser capacitadas para exercerem os trabalhos ofertados, com um crescente número de pessoas que precisavam ser alfabetizadas surgindo, assim, as primeiras iniciativas de educação popular.

Os ideais da educação popular são de mudanças na realidade opressora, visando uma conscientização de sua condição por parte do oprimido. O sujeito assim deve assumir uma postura na qual se reconheça como oprimido, além de entender a necessidade de lutar por mudanças e libertação. [...] Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de luta por ela. [...]. (FREIRE, 1987, p.31).

Partindo desses pressupostos, que é a educação popular, podemos falar que a mesma é reconhecida como um tipo de educação que contribui na vida do indivíduo como um todo. Além disso, ela se configura como uma ferramenta que auxilia na vida de todos sem nenhum tipo de exclusão, independente de classe social, cor, raça e credo religioso. Assim podemos conceber a educação popular como uma proposta ética, política e pedagógica. Diante disso pode definir que:

A Educação Popular não requer somente uma opção exclusiva pelos mais pobres e excluídos, mas exige também a criação de uma proposta educativa que os tornem pessoas de vida digna e de cidadania responsável, capazes de construir coletivamente a própria história (ESCLARÍN, 2005, p. 19).

Desse modo, podemos registrar o surgimento da educação popular por volta da década de 60, devido ao processo de industrialização e urbanização, período em que o Brasil teve uma preocupação em relação aos altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das

classes populares, pois se percebeu a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Como consequência, houve um alto índice do movimento migratório, onde as pessoas lutavam por melhores condições de vida. A partir daí esse aspecto fez com que o estado criasse políticas educacionais voltadas para as classes populares.

Assim a educação popular entra como uma forma de contribuir para que haja uma participação nas tomadas de decisões como uma maneira diferente de envolver as pessoas para que elas se sintam parte integrante desse processo educativo. Um instrumento que favoreça e conceba o conhecimento de todos e todas as pessoas, sem nenhum tipo de exclusão.

De modo geral, não podemos pensar o desenvolvimento de um trabalho de educação popular sem contarmos com a participação e opinião dos atores envolvidos nesse processo educativo. Eles que se constituem uma força tão importante nesse processo de tomada de decisão.

Neste sentido, podemos perceber vários tipos de participação e formas de participar que aparecem teoricamente e outros que as próprias pessoas vão criando nos meios populares da sociedade. Portanto, vale ressaltar que a sociedade de modo geral cria meios de participação que facilitam nas tomadas de decisões e nas metodologias participativas.

Assim, a educação popular enquanto metodologia pedagógica vem fortalecer essa ação de participação das pessoas nos diversos espaços a qual são chamadas a participarem, de forma simples e democrática.

Contudo, vale destacar que se fazem necessário e importante neste processo retomar o modelo de pedagogias participativas que tiveram grandes contribuições no decorrer da história, de modo a perceber que a participação e autonomia faz parte da composição da natureza do ato pedagógico. Assim, a educação não é de responsabilidade só de quem a faz, mas também de toda a comunidade envolvida.

Assim, podemos analisar que:

[...] É preciso que a comunidade se conscientize de que a construção de uma escola de qualidade não é responsabilidade exclusivamente dos que trabalham na escola, mas também da comunidade. Essa comunidade que faz suas exigências à escola tem, ao mesmo tempo, certa responsabilidade no processo de construção de sua legitimidade e na atribuição do poder e dos

recursos de que necessita para que seja possível exercer a sua função educativa (CARRIEGO, 2009. P 22).

Neste sentido, pode ser visto que a educação só tem qualidade se houver a participação da sociedade dentro do contexto escolar ou dos centros educativos. Assim, essa participação favorecerá a melhoria da qualidade da educação e das políticas públicas educacionais que está intrinsecamente ligada à criação de deliberação coletiva.

A gestão democrática que buscamos destacar aqui é um modelo de gestão que favorece a participação popular de toda a comunidade em que a mesma não acontece isolada dos processos educativos. Concebemos esse tipo de educação como aquela que favorece concepções democráticas e emancipatórias.

Buscamos tratar de gestão democrática não em um contexto de educação tecnocrática ou autoritária, pois esse tipo de educação não segue os princípios das pedagogias participativas e nem geram espaços de participação.

Quando não percebemos a participação popular nos processos de tomada de decisão, esse modelo se torna fragilizado em suas tomadas de decisões. Além disso, não podemos comparar a participação popular de forma temporária, mas como um processo permanente que esteja inserida como proposta de transformação social.

Grandes são, portanto, os desafios a serem enfrentados pelos Supervisores, uma vez que cabe a eles favorecerem os processos de ensino e aprendizagem através de um acompanhamento sistemático ao professor e aos estudantes, utilizando ações eficazes para evitar a evasão e o abandono escolar na escola pública.

Novas perspectivas surgem no contexto escolar para a Supervisão, como a perspectiva relacional, que leva em conta as relações entre Supervisor e Professor e a relação entre ensino e aprendizagem, ultrapassando a simples execução de tarefas e a ‘fiscalização’ do trabalho realizado.

1.5. A PRÁTICA PROFISSIONAL DO SUPERVISOR ESCOLAR DA EJA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza o supervisor escolar tem a especificidade do seu trabalho caracterizado também pela coordenação pedagógica, das atividades didáticas e curriculares, a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de

estudo, indo além da simples organização de um espaço de estudo e ratificando esta mudança de paradigma na ação supervisora. Freitas (2001) destaca que é preciso que o supervisor, juntamente com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional.

A função do coordenador pedagógico foi instituída e regulamentada pela portaria nº 174 de 11 de Julho de 2008. Busca ampliar a visão micro da sala de aula/atividades para a visão macro da escola e do sistema educacional, ocasionando um significativo aperfeiçoamento do processo pedagógico. O exercício de coordenar está diretamente relacionado ao desenvolvimento de ações coletivas de articulação, formação e transformação da ação educativa, junto à comunidade escolar.

Conforme a portaria nº 174/2008 que institui e regulamenta o exercício da coordenação pedagógica no município de Fortaleza, estabelece que o Supervisor Escolar é um profissional, em grande maioria professores, lotado nas unidades escolares, conforme previsto no Art. 1º em que os atuais supervisores escolares terão prioridade no exercício da coordenação pedagógica nas escolas que estiverem lotados. Destacamos que o supervisor é um profissional devidamente concursado pelo Município de sua atuação.

A partir dessa nova realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza passou a ofertar uma formação continuada para os Coordenadores e Supervisores a fim de capacitá-los para desenvolver com eficácia e eficiência a função atribuída. Conforme Vasconcellos (2006, p. 84) este profissional deverá:

- ✓ Desenvolver estratégias que busquem a participação de todos os professores, com a comunidade escolar, no sentido de favorecer a gestão democrática na escola;
- ✓ Construir um ambiente de diálogo, comunicação, reflexão e de intervenções no processo educativo;
- ✓ Perceber as necessidades dos alunos e professores;
- ✓ Envolver-se em questões diversas como: “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos entre tantos outros.

Os desafios que se colocam ao exercício da prática pedagógica nos dias atuais, dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de uma cultura de paz no ambiente escolar, como um pilar nos processos de ensino e aprendizagem. Tal desafio tem exigido cada vez mais a

atenção dos educadores, que observando o contexto social o qual os educandos estão inseridos, necessitam rever alguns pontos e criar estratégias para melhor atendê-los.

Em relação a todos os profissionais das instituições de ensino o supervisor é quem estabelece o posicionamento de fazer, agir, movimentar e envolver-se interagindo na comunidade dos relacionamentos na escola, em sala de aula nas quais os alunos estão inseridos. Para Medina (1997), o trabalho do supervisor, centrado na ação do professor não pode ser confundido como assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento. Para a autora: "O supervisor é o profissional que sustenta a proposta pedagógica da escola através da ação de orientar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho dos professores". (MEDINA, 1997, p.11).

O supervisor escolar tem como objeto de trabalho a produção do professor – o aprender do aluno – e preocupa-se de modo especial com a qualidade dessa produção. Portanto, o objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno através do professor, onde ambos trabalham como numa equipe um dependendo do outro. Considera-se o papel fundamental do supervisor: ser o grande harmonizador do ambiente da escola. (MEDINA, 1997).

Para Alves (1994), o supervisor deve ser o profissional encarregado do controle de qualquer ação, o supervisor escolar deve ser o encarregado de promover a interação entre teoria e prática, entre pensamento e ação. A educação é um processo de transformação do ser humano no qual faz com que ele desenvolva suas potencialidades de acordo com o ambiente em que vive, para que isto ocorra o ser humano precisa de referências sendo como principais as referências familiares, sociais e culturais.

O ser humano adquire diferentes maneiras e hábitos como o modo de ser, agir, pensar e sentir com essas diferenças ocorre mudanças que se dão através do processo de globalização; que é uma nova concepção de sociedade na qual estamos completamente envolvidos sendo que esse envolvimento se dá desde o nascimento e passa por diversas experiências cotidianas no meio familiar, social e escolar, até mesmo quando morremos, pois estamos em constante transformação. Com a globalização podemos perceber grandes desafios para a escola, pois esta vem ocupando um espaço significativo na rotina diária de crianças e jovens, pois além da arte de ensinar ela passa a transmitir valores que são fundamentais para a vida em sociedade.

Atualmente a escola constitui um espaço de educação integral, ou seja, um tipo de aprendizagem onde se estudam desde os conteúdos curriculares até a formação de cidadãos. O supervisor escolar, objeto de pesquisa do presente estudo, cuja função é orientar o grupo de professores, desafiar, instigar, questionar, motivar, despertando neles o desejo, o prazer, o envolvimento com o trabalho desenvolvido e dividindo as alegrias dos resultados obtidos. A ação do supervisor escolar é atribuída funções complexas, de apoio e parceria com o professor o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, ao qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho. O Supervisor Escolar, portanto, é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola.

A avaliação escolar externa é um tipo de investigação propícia ao supervisor escolar quanto à revisão de seus procedimentos cabe ao supervisor escolar reorientar o professor a seguir caminho da aprendizagem que propiciem um melhor resultado externo. Este resultado passa a se tornar como sinal para uma reflexão e autocrítica para o professor perceber o que se pode melhorar dentro de sala de aula.

Fica evidente que muitas são as atribuições que o supervisor deve desempenhar para qualificar o trabalho pedagógico que desenvolve dentro da escola onde atua. Este desempenho se justifica através de ações motivadoras envolvendo o estímulo para que cada educador possa executar trabalhos com a colaboração das demais pessoas, os quais devem ser valorizados com objetividade, ética e diálogo.

O supervisor deve ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando ações capazes de responder as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas que fazem parte de uma sociedade que está em constante transformação.

Então, faz sentido considerar que o supervisor diante dessas transformações representa um dos principais responsáveis pela sobrevivência e sucesso das instituições de ensino, pois sua competência é desenvolver um trabalho pedagógico que visa o planejamento, a execução e a avaliação de toda a organização dos conhecimentos. A educação é um processo contínuo e permanente que exige cada vez mais dos profissionais da educação um compromisso que atenda as exigências de uma sociedade que está evoluindo rapidamente em todos os setores. Isso representa a necessidade da implementação de uma postura renovada, envolvendo todos que compõem a estrutura organizacional de um sistema educacional.

1.6. A ROTINA DO SUPERVISOR DA EJA: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS.

Com o objetivo de organizar o trabalho desse profissional, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2016) criou uma rotina semanal baseada em cinco eixos fundamentais: Planejamento, Acompanhamento, Ações Formativas, Avaliação e Articulação.

No **Eixo de Planejamento**, o supervisor deverá sentar com seus professores, visto que é utilizado o 1/5 da carga horária do professor para fazer o uso da metodologia proposta e para a elaboração de estratégias de ensino.

O **Eixo de Acompanhamento** é essencial para o sucesso das estratégias planejadas, pois permitirá ao Supervisor assistir aos professores nas principais dificuldades encontradas na execução das estratégias planejadas e aos estudantes na adequação de metodologias e estratégias pedagógicas.

No **Eixo de Ações Formativas** o Supervisor refletirá, com sua equipe de professores, os processos de ensino e aprendizagem, indicará leituras que darão suporte teórico – metodológico e realizará análise das aprendizagens dos estudantes, fundamentado no acompanhamento sistemático.

No **Eixo de Avaliação** o Supervisor fará análise, com sua equipe de professores, de forma individual ou coletiva, dos dados obtidos nas avaliações por turma fazendo intervenções pedagógicas que favoreçam a superação das dificuldades encontradas.

No **Eixo de Articulação** o Supervisor promoverá um ambiente de diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar e através de um trabalho pautado na ação-reflexão-ação favorecerá a integração e a articulação do trabalho pedagógico.

Ressalta-se que os eixos são dinâmicos e estão inter-relacionados e que o modelo que segue está assim estruturado apenas para efeitos didáticos.

Alguns desafios, competências e estratégias de trabalho norteiam a prática desse importante profissional na escola, dentre eles:

- ✓ Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes jovens e adultos, tomando-os como base e ponto de partida para novas aprendizagens;

- ✓ Oportunizar um currículo significativo conectado com as necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Orientar as atividades de ensino de acordo com as potencialidades, as dificuldades específicas, bem como as formas e os ritmos de aprendizagem de cada estudante;
- ✓ Acompanhar o bom funcionamento das atividades pedagógicas da escola no turno noturno;
- ✓ Acompanhar, junto aos professores da modalidade da EJA, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola;
- ✓ Possuir base teórica sólida sobre a modalidade, bem como conhecer a legislação e as políticas públicas específicas;
- ✓ Zelar pelo cumprimento das rotinas características da EJA (horário, alimentação escolar, planejamento e outras);
- ✓ Apresentar capacidade de liderança para articular um grande número de professores especialistas, visando ao desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas que fomentem a aprendizagem desejável para os estudantes jovens e adultos;
- ✓ Identificar as dificuldades de ensino e de aprendizagem da EJA e propor estratégias de superação;
- ✓ Participar do planejamento, acompanhamento, execução e avaliação das ações formativas voltadas aos profissionais que atuam na EJA.
- ✓ Acompanhar as ações de organização da escola, favorecendo o processo ensino aprendizagem, na EJA, em sua totalidade, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;
- ✓ Acompanhar o Sistema de Gestão Escolar, monitorando a frequência dos alunos da EJA, com estratégias específicas para a busca ativa, minimizando o abandono e a evasão escolar;

- ✓ Promover atividades motivadoras de forma que os estudantes da EJA possam partilhar seus saberes;
- ✓ Proporcionar atividades inter e transdisciplinar, buscando sempre a compreensão da especificidade da EJA com os temas transversais cidadania, trabalho, cooperativismo, empreendedorismo, economia solidária, ética, saúde, sexualidade, família, sociedade, meio ambiente, tecnologia, cultura e outros.

Sendo assim, o supervisor é, atualmente, um profissional comprometido com a gestão democrática da escola, ator importante no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e sujeito participativo nos vastos domínios da mudança educacional e social.

CAPITULO 2: A EVASÃO E O ABANDONO ESCOLAR NA MODALIDADE EJA: CONHECENDO OS DESAFIOS.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a base teórica que fundamenta esta pesquisa quanto à modalidade de ensino EJA e os fatores de evasão e o abandono escolar com vários contextos, ressaltando os principais índices no Brasil, no Ceará e no Município de Fortaleza.

2.1. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos remonta a época da colonização pelos portugueses e/ou com a chegada da Companhia Missionária de Jesus, uma grande ordem religiosa da igreja católica, que tinha como objetivo catequizar e alfabetizar os índios da colônia brasileira. A educação ministrada pelos padres jesuítas estava pautada no desenvolvimento da fé e do proselitismo, e esta acabou sendo a razão da expulsão dos jesuítas da colônia brasileira em 1759, pelo o então primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal, que preocupado em inserir Portugal na competitividade do nascente capitalismo, preconizava um modelo de educação onde as escolas estariam organizadas de forma a servir os interesses do Estado.

Após a proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira constituição brasileira que instituía a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos. Embora a instrução fosse gratuita não favorecia as classes pobres, pois estas não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era, teoricamente para todos, porém, inacessível a quase todos. Em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciou a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentou propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Com a constituição de 1934 veio a ratificação da educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, no entanto, tal ordenamento democrático foi substituído na constituição de 1937, por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público, tirando deste a sua responsabilidade com a educação. Neste momento da história era interesse para o Estado manter a população com a educação oferecida para poucos a fim de torná-la mais suscetível a aceitar tudo que lhe era imposto; logo não se tinha interesse que o conhecimento crítico se propagasse, por isso oferecer o ensino profissionalizante, naquele

momento, era a melhor opção para capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias, enquanto as elites iam às escolas.

Um dos precursores da educação crítica e da alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire que sempre lutou pelo fim da educação elitista. Freire tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, partindo da realidade e da vivência dos educandos. Através de um método específico, Paulo Freire propôs a superação da dicotomia entre teoria e prática, permitindo ao estudante descobrir que a sua prática supunha um saber. Assim o processo de alfabetização pautava-se nas palavras que faziam parte da realidade dos estudantes, a chamada palavra geradora e alfabetizar passava a ser, em última instância, ensinar a refletir o uso da palavra.

Com a tomada do poder pelos militares em 1964 surge um movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de erradicar o analfabetismo, era o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A metodologia utilizada nas aulas do Mobral tinha como foco o ato de ler e escrever, assemelhando – se à de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém, não utilizava o diálogo como a de Freire e não se preocupava com a formação crítica do educando. Na década de 80 o Programa Mobral acabou sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar, que se considerava diferente, mas se baseava no mesmo estilo de trabalho.

O processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada, sobretudo a mão de obra que havia migrado da zona rural para a urbana em virtude da abertura das fábricas nos centros urbanos. Surgia assim a necessidade de alfabetizar os trabalhadores e isso contribuiu para a criação de escolas para adultos e adolescentes.

A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 40 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar os analfabetos em três meses; dentre educadores, políticos e sociedade em geral, houve muitas críticas e também elogios a esta campanha, o que é nítido é que com esta campanha a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim desta primeira campanha, Paulo Freire foi o responsável por organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos, porém com o golpe militar o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime; assim a EJA

voltou a ser controlada pelo Governo que criou o MOBRAL conforme foi citado anteriormente.

O ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 5692/71. Nesta Lei um capítulo foi dedicado especificamente para o EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos), tais centros tinham influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes. Com a promulgação da constituição de 1988 o Estado ampliou o seu dever com a Educação de jovens e adultos.

Na estrutura da Constituição de 1988, se estabeleceu que a Educação Básica fosse oferecida também através da EJA (RIBEIRO, 2001). A Constituição Federal estabeleceu também a educação presencial e não apenas a de forma não presencial, mas sem muita preocupação com a qualidade de ensino,

(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988(...). (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.120)

A EJA passou a fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e ficou reconhecida como de Direito Público. E o parecer CNE CEB 11/2000, inclusive, trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação perdida e sim uma nova educação.

Houve assim o surgimento de financiamento de vários programas para implementar projetos, cujo objetivo maior era alfabetizar com ajuda principalmente de movimentos da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. O PAS - Programa de Alfabetização Solidária foi um desses programas, em 1990 ele deu uma grande contribuição a alfabetização, porém as gestões governamentais e organizações trabalharam focando no público jovem e os municípios nas periferias urbanas, primeiro, para até depois atingir outros públicos. Esses movimentos de ensino passaram a valorizar o aluno e seus conhecimentos prévios, permitindo que ele tivesse acesso a novos conhecimentos.

Na década de 90 emergiram iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos, o governo incumbiu os municípios a se engajarem nesta política, ocorreram parcerias entre

Organizações Não Governamentais (ONG), municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais e a partir de 1997 a história da EJA começaram a ser registrados no intitulado “Boletim da Ação Educativa”.

Portanto, o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se numa forma de compreender e referenciar a representação teórica de uma política pública educacional que busca promover uma efetiva mudança no cenário educacional do país, dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado, de modo a favorecer o ingresso, a permanência e o reingresso desses estudantes ao ensino fundamental e médio como maneira de combater o analfabetismo e os altos índices de repetência.

Dados do UNICEF (2005) apontam que o Brasil possui 535 mil crianças na faixa etária de 7 a 14 anos fora da escola, e que destas 330 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%.

Esse quadro ameaça o cumprimento da meta 2 estabelecida pela ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) – que diz respeito à conclusão de ciclo no ensino fundamental. Além do mais a reprovação e as evasões das crianças e adolescentes são um grave problema no Brasil.

Hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. Várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar o “responsável” e a “solução” para este problema. As reflexões têm tomado como ponto principal de debate, o papel tanto da família como da escola em relação à vida escolar dos estudantes. A evasão escolar no Brasil, merece assim, uma certa atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim, um problema de ordem nacional, que afeta principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade.

2.2. O ABANDONO E A EVASÃO ESCOLAR DA EJA NO ESTADO DO CEARÁ.

No Brasil, a evasão escolar é concretizada quando o aluno deixa de frequentar as aulas no decorrer do ano letivo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, a cada 100 alunos que se matriculam na 1ª série do Ensino Fundamental,

apenas 5 deles conseguem concluir o curso. No ano de 2007, 4,8% dos alunos desse ensino deixaram a escola. Parece ser um percentual pequeno, mas corresponde a quase um milhão e meio de alunos. No Ensino Médio esse percentual chega a 13%.

Tanto a evasão como o abandono escolar se constituem um grande problema relacionado à educação brasileira. A maioria dos alunos quando abandonam o ano escolar e retornam às salas de aulas apresentam uma defasagem idade/série que, inevitavelmente, os trará conflitos variados e mais uma vez evasão. É neste contexto que está inserida a Educação de Jovens e Adultos, para atender a essa clientela tão diversa e de interesses distintos. As causas da evasão na EJA, como aponta nosso referencial, são diversas, como é diversa a sua clientela, como por exemplo, problemas socioeconômicos, falta de qualificação dos profissionais e metodologias inadequadas.

Dentre os fatores que contribuem para a evasão estão as difíceis condições socioeconômicas e a violência bastante noticiada no Estado do Ceará, destacando –se como um ponto determinante para a evasão escolar. A territorialidade imposta pelas organizações criminosas e a violência daí resultante, tira o direito à educação dos jovens, deixando-os sem autonomia, sem identidade, sem condições de desenvolvimento como pessoa humana.

O jornal O POVO (30/04/2018) em sua reportagem falou sobre o tema “A violência que tira o direito à educação”:

“Em 2016, conforme a pasta, a taxa de evasão foi de 9,7%. O POVO procurou estatísticas recentes que mensurem as motivações para que os jovens deixem os estudos. Não as encontrou. Conforme informações do movimento Todos Pela Educação, também não há pesquisas que demonstrem o abismo que a violência impõe à vida escolar. Um dos números levantados pelo Relatório do Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, da Assembleia Legislativa, com dados de 2016, dá conta de que apenas 6% das vítimas de assassinatos cursavam o ensino médio, apesar de a maioria ter 15 anos ou mais”.

Todo esse contingente de Jovens e Adultos que hoje estão fora da sala de aula um dia sentirão as consequências da falta de escolarização, seja pela necessidade do dia-a-dia, seja por exigência do mercado de trabalho por um diploma.

Dentre vários fatores pesquisados a violência é um problema social que está presente nas ações dentro das escolas, que vem crescendo nos últimos anos e que se manifesta de diversas formas e engloba todos inseridos no ambiente escolar. Um desses processos inclui a violência, que ocorre tanto na rede pública quanto na privada, embora haja uma prevalência

maior na rede pública, isto, porque, as crianças residem em bairros, onde as famílias se encontram em situações de vulnerabilidade social e os direitos dos mesmos já foram violados (SPOSITO, 2006).

Segundo os Marcos Legais da constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), a escola é um lugar seguro e acolhedor, na qual a função básica é garantir a aprendizagem e habilidades que são essenciais no processo de socialização e a função social é transformar pessoas em seres críticos e reflexivos, mas ultimamente a escola vem tornando-se um campo violento, em que é manifestada nos discursos de estudantes e professores reclamações sobre a infraestrutura do prédio na qual funciona a escola, falta de vínculo entre professores e estudantes e os profissionais criticam os estudantes pelo fato de serem indisciplinados e desinteressados, criando assim um clima de desconforto, o que acaba transformando a escola em um local inseguro, na qual prevalece o sofrimento e o medo (ORTEGA;DEL REY, 2002).

Uma das maneiras de combater a violência é estabelecer vínculos entre os professores e os estudantes, facilitando o relacionamento entre eles. Partindo desse pressuposto é que Wallon (1995) afirma que a relação professor-estudante é essencial, pois facilita nos processos de ensino e aprendizagem por parte de ambos e proporciona a importância da afetividade e a confiança, pois ajuda na construção de conhecimentos.

Algumas ações mais específicas amenizam este problema, entre elas podemos citar: O projeto Professor Diretor de Turma (PDT), com a estratégia de identificar vulnerabilidades e executar intervenções necessárias, a Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, na Secretaria Municipal da Educação (SME - Fortaleza), que trabalha no sentido de avaliar casos de conflitos e violência, a partir de formação específica de professores. Este é um dos desafios que o supervisor escolar precisa enfrentar, em conjunto com a comunidade escolar, com o intuito de procurar solucionar ou amenizar a evasão nas escolas.

Assim sendo a evasão escolar, bem como o abandono está entre os temas que historicamente ainda fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que apesar de todas as leis, projetos e discursos das autoridades ainda tem espaço de relevância no cenário das políticas públicas.

Uma vez que temos bem definidos conceitos e contexto da evasão e abandono, podemos nos debruçar sobre como a Gestão Democrática é aplicável ao cotidiano das escolas Públicas Cearenses com inúmeros desafios para a permanência dos estudantes.

Vieira (2005, P. 19) explica que; “a gestão democrática é um tema que aflige educadores, representando um desafio na operacionalização de políticas de educação e no cotidiano escolar”. Desta forma, surge o questionamento: Como pensar a escola e efetivar práticas democráticas? Fazer esse questionamento implica pensar numa escola voltada para as demandas sociais, uma escola que seja aberta para as necessidades e desafios postos na contemporaneidade.

Ressaltamos que o direito à educação deve ser concebido enquanto um direito social, conforme definido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Novelino (2009) compreende que este direito fundamental é de segunda dimensão, assim como o direito à moradia, saúde, segurança, transporte público, previdência social, saneamento básico, lazer, etc. Entretanto, localizar a educação estritamente enquanto direito social pode não refletir seu papel fundamental dentro de uma estrutura social complexa e desigual como a brasileira. Portanto, Cury (2012) considera que o exercício pleno do direito fundamental ligado à educação deve implicar também na efetivação de direitos de cunho políticos e civis, sendo considerado fator indispensável da sociabilidade humana.

Desse modo, deixar de garantir o direito a educação na sua plenitude representa negar a completude dos próprios direitos fundamentais, uma vez que as diversas dimensões de direitos devem manter estreita relação entre si. Para melhor exemplificar a interligação entre as dimensões de direitos é necessário explicar que os direitos civis se relacionam aos direitos e as liberdades individuais, referente ao direito de ir e vir, de escolher o trabalho, de se manifestar, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, entre outros. Na seara dos direitos políticos temos os direitos relacionados à livre expressão do pensamento e ideias, participação na vida política, seja esta partidária, sindical, comunitária, escolar e etc, além do direito de votar e ser votado nas eleições. Portanto, no âmbito escolar o direito a educação pode ser considerado um direito de natureza complexa, uma vez que faz com que se entrelacem as várias dimensões de direitos.

Essas complexidades ainda se tornam mais latentes quando nos deparamos com o desafio de implementação de ações eficazes que previnam e reduzam gradativamente a evasão

e o abandono. Entretanto, entre a positivação de um princípio constitucional e a sua efetivação no cotidiano escolar há um distanciamento que necessita ser superado pelos sistemas de ensino e instituições sociais.

O princípio da gestão democrática deve ser a bússola norteadora para todo o sistema educacional público, seja na esfera macro ou micro do sistema de ensino e da escola. Compreendemos que a autonomia da escola possibilita caminhos de gestão que algumas vezes fluem em sentido oposto ao sistema de ensino. Todavia, essa oposição institucional pode representar rupturas e fraturas no sistema. Outra hipótese formulada é a de que: caso não exista gestão democrática na educação aplicável ao cotidiano escolar, a gestão da escola, mesmo com todos os empecilhos que a falta de suporte governamental traz, conseguiria trabalhar numa vertente democrática. Acreditamos que essa hipótese, mesmo que possível seria extremamente improvável de ser realizada.

Notemos aqui que estamos falando de um macro sistema que possui um amplo contingente de escolas e realidades sociais. No estado do Ceará temos 720 escolas públicas estaduais, das quais mais de 100 são escolas de tempo integral e 115 escolas de educação profissional que necessitam criar estratégias de enfrentamento com a perspectiva do sistema, da escola e individual, capazes de amenizar as causas que levam à superação de dificuldades para a diminuição da evasão e do abandono escolar.

2.3. CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Fortaleza pertence ao Estado do Ceará que está localizado no nordeste brasileiro, possuindo uma área total de 314,93 km². O norte do município é inteiramente banhado pelo oceano atlântico e devido ao clima tropical quente, as temperaturas médias giram em torno de 26°, o que torna a cidade muito atrativa para o turismo (IBGE, 2010).

Atualmente, a cidade de Fortaleza divide-se em seis (6) unidades administrativas, denominadas Secretaria Executiva Regional (SER). De acordo com Santos e Castells (2016), a descentralização administrativa municipal, transfere para as regionais as seguintes funções: executar, gerenciar e assessorar de políticas públicas; permite a realização de estudos socioeconômicos e elaboração de projetos técnicos para as secretarias e outros órgãos públicos municipais, além de executar todas as atividades afins que sejam determinadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Tabela 1: Distribuição das SER- Município de Fortaleza



Fonte: Santos e Castells(2016)

De acordo com os mesmos autores, cada regional possui uma característica populacional e a partir dessa segmentação é possível realizar estudos setoriais com objetivo de promover soluções adequadas da demanda de cada local.

A Rede Municipal de Educação de Fortaleza, no ano de 2017, caracteriza-se por 439 escolas municipais, com 209.306, estudantes distribuídos em 8.520 turmas, sendo 19.063 nas creches, 24.452 na Pré-Escola, totalizando 43.515 matrículas na Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, a rede possui 87.791 estudantes - anos Iniciais e 63.487 nos anos finais. No primeiro segmento 6.500 e 8.013 estudantes no segundo segmento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo com a menor taxa de abandono escolar de sua história, com índice de 1,4%, a Prefeitura de Fortaleza firma acordo de cooperação técnica pela Busca Ativa às crianças e adolescentes que estão fora da escola. A ação é articulada pela Secretaria Municipal da Educação (SME), tendo como parceiros as secretarias municipais da Saúde (SMS), dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SDHDS), além da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e do Ministério Público.

O Censo Escolar 2017 indicou que a Rede Municipal de Ensino alcançou índice de abandono escolar de 1,4%, o menor já registrado em Fortaleza. A taxa já chegou a ser de 11% em 2008.

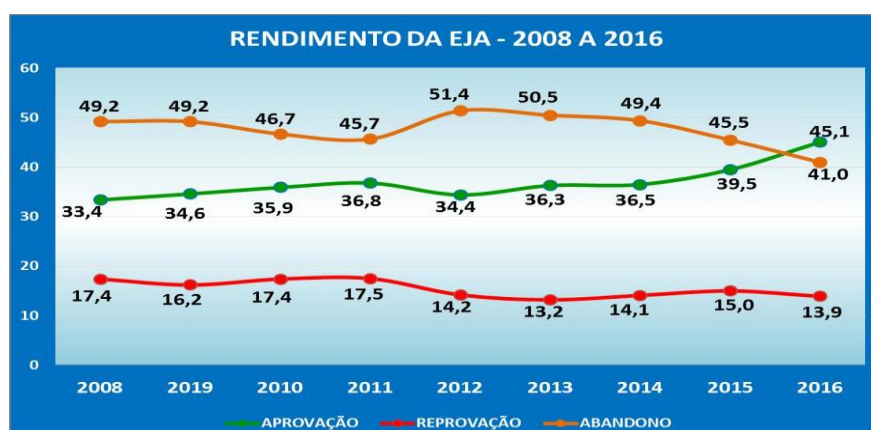
Entre as estratégias já adotadas na Rede Municipal estão o sistema de monitoramento diário da frequência escolar, criado em no primeiro semestre de 2017; protocolo de ações em caso de faltas dos estudantes, incluindo contato com a família, visita domiciliar e contato com Conselho Tutelar. Como consequência, a matrícula de janeiro de 2018, mais de 2 mil alunos

matriculados foram reinseridos, ou seja, já haviam sido estudantes da Rede Municipal em anos anteriores, não concluíram o Ensino Fundamental e voltaram neste ano letivo.

Podem ser muitos os motivos que levam um aluno a abandonar seus estudos, sejam eles de ordem social, econômica, emocional e, até mesmo, pedagógica. O fato é que retornar à escola após anos fora dela ou depois de sequenciadas reprovações é um ato marcante e nem sempre fácil para quem decide prosseguir sua vida escolar. Por outro lado, o ato de voltar a estudar pode ser motivado por diversas razões. Dentre muitas, o desafio de estar cada dia mais qualificado e preparado para o mercado profissional é uma das que mais determinam jovens e adultos a se matricularem na EJA.

Destacamos o gráfico histórico de rendimento escolar do período de 2008 a 2016, onde percebemos uma melhoria quanto a aprovação, reduzindo significativamente a reprovação o que refletirá consequentemente na baixa dos índices de abandono.

Tabela 2 – Rendimento Escolar da EJA de 2008 a 2016



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Os dados apresentados suscitam a necessidade de uma política pública eficaz, que atenda a todas as especificidades da modalidade da EJA e que garanta a permanência e a consequente escolarização dos sujeitos dessa modalidade. É importante conhecer o cotidiano dos estudantes e desenvolver uma prática pedagógica direcionada que favoreça a retomada dos estudos e o resgate de um direito que lhes foi negado.

2.4. CONHECENDO OS ESTUDANDES DA EJA: MATRICULA, EVASÃO E ABANDONO.

Desde que foi implementada no Brasil, a EJA tem o objetivo de propiciar a milhares de estudantes a oportunidade de se alfabetizarem e/ou de crescerem intelectualmente a partir de um tipo de ensino que deve estar voltado para as necessidades de uma vida juvenil e adulta. Ainda assim, não são poucas as dificuldades pelas quais passam os estudantes dessa modalidade.

Segundo Méndez (2013), a EJA se depara com a exigência do mercado por uma educação formal que contribua para a formação de sujeitos dotados de multifuncionalidade, adaptabilidade, disciplina e alta produtividade. (MÉNDEZ, 2013, p. 51). Portanto, professores envolvidos com a EJA passam a ter uma responsabilidade ainda maior, pois não são poucos os desafios para qualificar seu público-alvo a partir de uma nova lógica de mercado, a qual exige, cada vez mais, um perfil profissional conhecedor de múltiplas linguagens e habilidades. Apesar dessas exigências, observa-se que ainda hoje o ensino da EJA abriga um exacerbado tradicionalismo curricular e metodológico que acaba por oferecer ao estudante um número excessivo de conteúdos dissociados de sua vida profissional.

E para as escolas de EJA uma aprendizagem dotada de significados e sentidos é aquela que acontece a partir da realidade dos estudantes, sujeitos imersos em uma sociedade que a todo instante se transforma e que exige, dos mesmos, novas formas de sociabilidade e qualificação. Assim, é muito importante que cada escola conheça sua realidade e conheça seus estudantes a fim de poder fazer melhores intervenções e de propor projetos e metodologias que auxiliem significativamente os estudantes naquilo que eles mais necessitam em relação ao mundo do trabalho.

Tabela 3: Série histórica de matrícula – EJA

2008 a 2017

SERIAÇÃO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EJA	19.281	19.600	18.238	16.729	16.999	16.811	15.624	14.018	13.848	14.665

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula.

Essa situação é vinculada a muitos obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Dentre tais índices, destaca-se a necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também, para seu próprio sustento. O ingresso na criminalidade e na violência são outros pontos comuns para tal evasão. O convívio familiar conflituoso, a má qualidade do ensino, entre outros fatores, são todos considerados partes integrantes e comuns da evasão escolar. É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio estudante.

Todo esse contexto faz com que o estudante deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho. A evasão escolar consiste, também, no não comparecimento dos estudantes matriculados em sala de aula, sendo isso, uma das principais causas da repetência escolar, bem como desencadeando outros problemas como distorção idade/série e o próprio abandono.

O perfil do estudante EJA é apresentado de forma generalizada a partir de elementos comuns identificados em pesquisas realizadas por educadores. Tais informações fornecem subsídios para que o supervisor reflita sobre sua prática e as necessidades próprias da educação voltada para jovens e adultos uma vez que as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do estudante; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especificidade (SOARES, 2005, p 127).

O estudante, enquanto sujeito de direito, apresenta necessidades e singularidades próprias que devem ser norteadoras do trabalho pedagógico. “Concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.” (ANDRADE, 2004, p. 1).

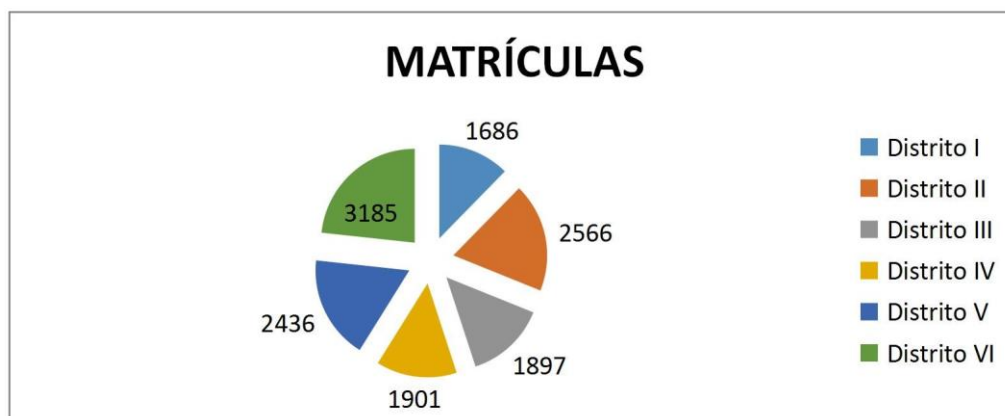
Os estudantes EJA no município de Fortaleza, em sua maioria, são estudantes que não tiveram a oportunidade de aprender no tempo certo, por razões diversas (trabalho, família e etc) e abandonaram a escola, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar, muitas vezes, sem saber ler ou escrever.

Por meio de dados coletados pela Coordenadoria da Educação de Jovens e Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, observa-se número expressivo de pessoas que buscam dar continuidade aos estudos, muitas vezes, driblando as adversidades impostas cotidianamente.

Os dados estatísticos são apresentados em dois momentos: primeiro e segundo semestres de 2017 como forma de demonstrar o fluxo de matrículas, uma vez que são contínuas e regulares na modalidade de ensino para Jovens e Adultos.

O gráfico a seguir demonstra as matrículas realizadas para o primeiro semestre de 2017 por Distrito de Educação:

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS NA EJA – FEVEREIRO 2017

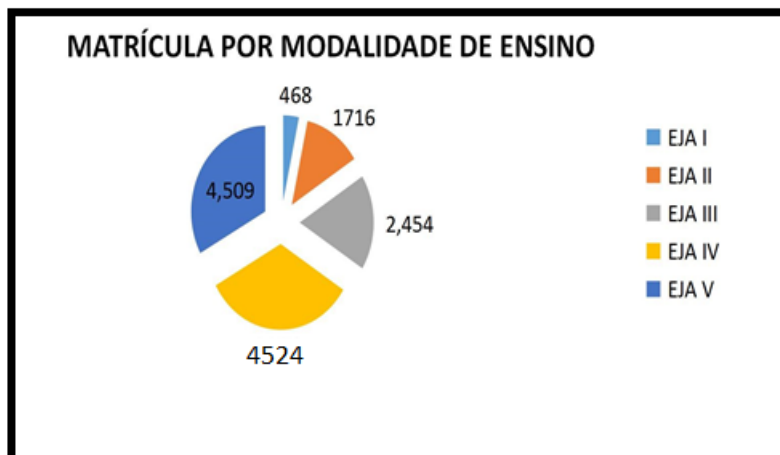


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Totalizando todas as matrículas dos Distritos de Educação para o **primeiro semestre de 2017**, o resultado é **13.671** estudantes matriculados.

As modalidades que apresentam maior número de matriculados são as EJA IV e V, conforme se observa graficamente abaixo:

GRÁFICO 2 – MATRÍCULA POR SEGMENTO DA EJA



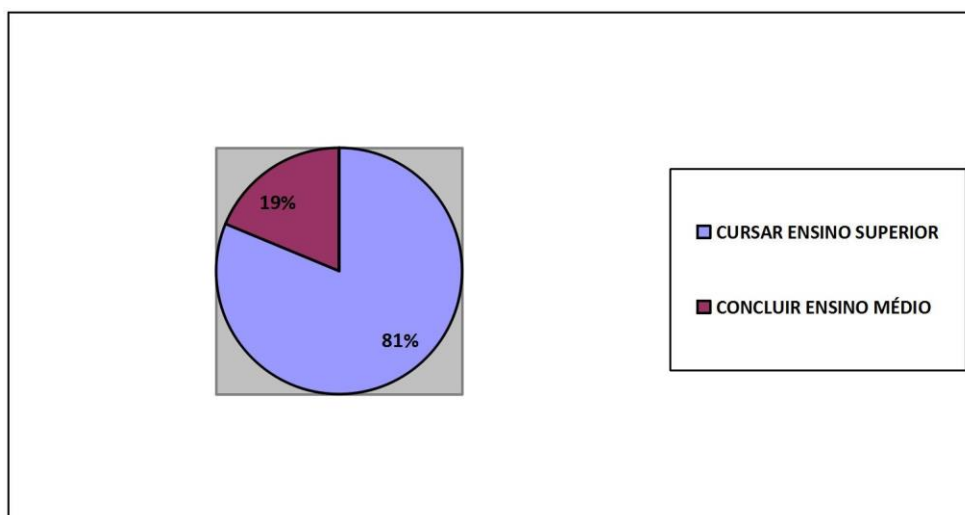
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para o **Segundo Semestre de 2017**, os dados revelam aumento positivo de matrículas, totalizando **14.513 Estudantes** matriculados. Foram realizadas 842 novas matrículas em agosto de 2017. Tal dado evidência a importância da modalidade de ensino para a formação e integração de todos que fazem a sociedade.

Em janeiro de 2017, como forma de desenhar projeto piloto de identificação do estudante EJA e seus interesses de retorno à escola, aplicou-se questionário com estudantes da EJA para identificar, sobretudo, a porquê de retorno à escola.

Foi realizada uma pesquisa em uma escola polo (denominada por atender estudantes de diversos bairros) que apresentava público de faixa etária diversa, indo dos 19 anos aos maiores de 60 anos, e por ser um polo jovem (iniciado em 2015), demonstrando que a procura é significativa nas mais variadas áreas da cidade.

Os depoimentos e avaliações dos estudantes revelaram que os estudantes buscam por benefícios na qualidade e expectativa de futuro (Curso Superior), principalmente nas séries finais. São jovens e adolescentes que possuem perspectiva de futuro de uma formação profissional qualificada, como se observa no gráfico abaixo que apresenta o porquê de os estudantes terem voltado aos estudos:

GRÁFICO 3 - O PORQUÊ DO RETORNO AOS ESTUDOS

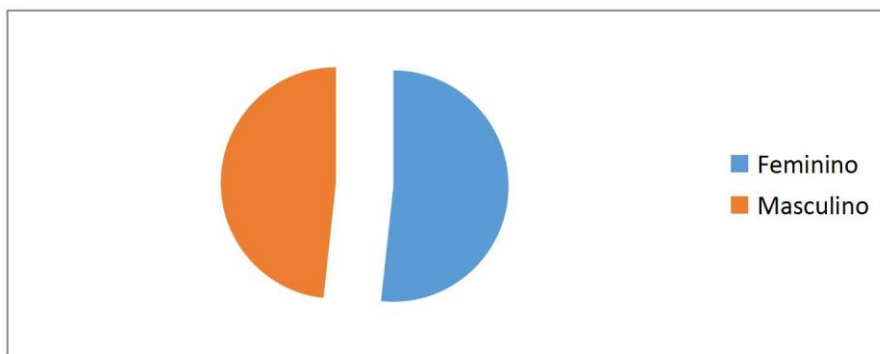
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cursar uma instituição de ensino superior ainda se apresenta como uma realidade afastada para determinadas pessoas e segmento social. O trabalho para sustentar a família, muitas vezes, distância da escola regular.

Aproximar a formação escolar é o primeiro passo para uma transformação social e no saber/fazer cotidiano.

Os estudantes, em sua quase totalidade (98%), pertencem às camadas populares que exercem atividade laboral (acumulando atividades profissionais e domésticas) que retomam os estudos com o objetivo de melhorar a condição de vida. Ou seja, são sujeitos sociais que contribuem para o desenvolvimento da sociedade ao mesmo tempo em que são excluídos e estigmatizados pela ausência da educação. A EJA, enquanto política educacional, visa amenizar essa realidade, contribuindo para o aumento da valoração da autoestima daqueles que retomam os estudos.

Os dados do segundo semestre demonstram que a procura pela continuidade do ensino se dá com maior destaque para o sexo feminino:

GRÁFICO 4 - MATRÍCULA POR GÊNERO – 2017.2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para o segundo semestre de 2017, foram matriculados **7.506 Mulheres** e **7.007 Homens**. Tal informação permite identificar que as mulheres, por fatores sociais diversos (afazeres domésticos, trabalho, filhos) é a parcela da sociedade que se afasta precocemente da escola. Havendo, desse modo, necessidade de inclusão na modalidade de ensino de projetos que envolvam a temática de gênero. Refletir sobre o papel da mulher na sociedade e a igualdade de direitos e deveres são pilares para que todos exerçam sua cidadania plena.

Para se pensar o currículo da EJA deve-se identificar quem são esses jovens, e adultos, de forma a imprimir significação. A escola começa a suprir essa função social com o ingresso do estudante. Ingresso esse que se faz necessária a realização de políticas públicas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas abrangentes de chamamentos de matrícula a cada final de ano, o que requer a ampliação de vagas através da construção de salas de aula ou do aproveitamento de espaços mal utilizados.

Cada escola representa a presença e a ação do poder público em uma dada comunidade, em atendimento ao que prescreve o Art. 208 da Constituição Federal, o Art. 163 da Constituição Estadual e o Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se referem ao dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que eles não tiveram acesso na idade própria: progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; manutenção de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde; ensino noturno regular adequado às condições do educando.

A presença do estudante em uma escola, por si só, não garante este direito. Na garantia de acesso à escola está implicada, também, a ação dos profissionais da educação, o direito à igualdade de condições para o acesso a permanência na escola; de ter liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; de ser respeitado por seus educadores; de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; de organização e participação em entidades estudantis; de os pais terem ciência do processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais. É a postura das autoridades educacionais na gestão da política governamental, da direção, dos especialistas e dos professores na implementação dessa política nas escolas que vai garantir ou não esse direito aos estudantes.

Percebemos que alguns autores defendem que muitas vezes as causas dessa evasão são dadas pelo fato da escola não atender às expectativas do público da EJA e tendo encontrado dificuldades para compreender as particularidades desses acarretando na evasão, ainda no início da juventude. Deixar de atendê-los nas salas de aula os leva a um processo de exclusão o que está diretamente relacionada a uma sociedade frágil em seu processo de educação.

Nesse sentido, justifica-se o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes, fundamentadas na compreensão dessa complexidade, propiciando foco na Educação de jovens e Adultos que atravessam essa fase difícil, especialmente por meio da educação, para que eles possam construir uma imagem civilizada de cidadão.

Os adultos que voltam aos estudos na EJA buscam, em sua maioria, a certificação para ingresso, ou obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho. Em grande maioria têm intenção de ingressar na universidade pública, também estão jovens que se recusam ao ensino normal por conta do tempo reduzido e das avaliações mais flexíveis.

2.5. A ESCOLA DO SÉCULO XXI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

As transformações da sociedade contemporânea do século XXI impõem à escola uma mudança quanto as suas concepções, seu papel social e uma nova perspectiva: a educação integral. Diante desse fato muda-se, também, o foco dos debates que passam sobre as novas expectativas acerca do papel do educador e do que é a educação neste novo perfil. No Brasil, desde o século passado, já se usava o termo Educação Integral numa perspectiva humanizadora e nos dias atuais percebemos que as práticas sociais estão permeadas pelas tecnologias digitais

bem como a velocidade de produção, circulação e consumo de informações que são intensas, fortalecendo a necessidade de repensar a escola.

Os programas também passaram a se preocupar com as questões físicas dos indivíduos, como no caso dos alunos da EJA menos assistidos, os que exerciam normalmente trabalhos extenuantes e árduos que cansados, tinham muitas dificuldades na aprendizagem como também provocava a evasão escolar na EJA.

O Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, com a proposta de atendimento diferenciado dos indivíduos, preocupados com cada indivíduo, com mudanças positivas sociais que possam ser voltados exclusivamente para EJA. O objetivo era a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais e foi realmente uma conquista porque ele passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos que a vinha sendo sempre precária, por parte do governo.

Esses programas levaram os educadores a estabelecer com a sociedade uma relação profissional e afetiva, dos educadores para com suas turmas e assim podem desenvolver um trabalho muito mais proximal da realidade de cada um, aplicando nas atividades pedagógicas diárias.

Paulo Freire deixou uma grande contribuição ao Ensino de Jovens e Adultos propondo uma prática educacional de igualdade, com sujeitos críticos.

“desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de uma consciência na imersão que fizeram no processo, de nossa realidade no trabalho como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos”. (FREIRE 2007 p.112)

Assim os trabalhos em sala de aula passaram a ser realizados buscando uma aproximação entre os educandos e o professor, a sua experiência diária nas aulas, com debates e entrevistas que sirvam para coleta de informações e para explorarem os seus conhecimentos, valorizando-os, para que possam construir novos aportes.

Se analisarmos o que foi pesquisado nas modalidades de EJA, essa modalidade de educação ainda está pouco consolidada, existe uma luta histórica, que procura ainda o reconhecimento e uma maior consolidação no quadro da educação formal:

(...) discute-se, a EJA nas novas estruturas de funcionamento da Educação Básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB) criam-se isto estruturas gerenciais específicas para EJA nas secretarias estaduais e municipais. (ARROYO, 2006, p.20)

Porém as discussões sobre a nova configuração ou estrutura para EJA, continua acontecendo em diversos movimentos sociais como Sindicatos, Organizações Não Governamentais - ONGs ou universidades, todos procurando promover um modelo diferente para atender a necessidades do público da Educação de Jovens e Adultos. Sobre essa situação, Arroyo (2006, p.20) arremata “o compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade, não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas”.

Esse processo de educar através de novo modelo educacional começa a ganhar forma, diferente do que antes existia, com uma educação de jovens e adultos mais completa, analisando o sujeito, seu modo de aprender, a sua experiência de vida, o ambiente, pois agora possuem uma modalidade específica, e que deve ser desenvolvida plenamente.

Autores, como Libâneo (2012), defende a ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. O autor ainda nos fala sobre a educação e o contexto da sociedade contemporânea:

A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades e da exclusão social... No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente. (LIBÂNEO, 2012, p.133)

No entanto, a escola deve existir para a transformação do ser humano e da sociedade como consequência. Educação sem transformação não tem necessidade de existir. Nas interações humanas, a educação exerce papel fundamental no crescimento do indivíduo como cidadão.

A melhoria da qualidade do ensino, com a consequente melhoria do rendimento e a diminuição da evasão escolar, implica na melhoria do financiamento da educação pública em nosso país, com melhores condições de trabalho, professor valorizado e motivado. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2015, p.270):

Sabemos que professores engajados pedagógicos, técnica e politicamente no processo educativo fazem diferença na construção de uma escola de qualidade. Todavia não se pode medir o rendimento escolar e imputar aos professores a culpa

pelo baixo desempenho, pois se deve levar em conta as condições objetivas de ensino, as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, bem como a desvalorização profissional e a possibilidade restrita de atualização permanente dos profissionais da educação.

Uma das grandes preocupações do poder público é manter os estudantes no ambiente escolar e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão, uma vez que simplesmente garantir o acesso à educação não faz com que a escola seja frequentada pelos discentes.

Nos diversos artigos e projetos lidos e pesquisados datados entre 2000 e 2017 temos fatores internos e externos à escola como fatores responsáveis pela evasão escolar. Alguns aspectos sociais podem ser causas importantes, entre eles, podemos citar: desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a escola, condições financeiras da família, necessidade de trabalhar, desmotivação entre outros.

Borja e Martins (2011) apresentam outros fatores externos, além do problema familiar: os jovens colocam o trabalho em primeiro lugar, de forma a conseguirem sua independência e um lugar na comunidade. Outros fatores importantes e que coincidem com diversos outros estudos realizados em inúmeras escolas espalhadas pelo Brasil: a gravidez na adolescência, cuidar da casa, do marido e filhos, falta de estímulo e expectativas de futuro, uso e negociação de drogas, preconceitos, entre outros.

Segundo a maioria dos artigos e estudos pesquisados o jovem tem a maioria da responsabilidade por seu próprio fracasso escolar, seja pela situação financeira, seja pela má alimentação, seja pela falta de esforço ou por seu desinteresse, seja pela família onde ele nasceu. Será que somente estes fatores são suficientes para explicar a evasão e abandono escolar em nossas escolas? Não existem outros fatores?

Não podemos colocar os fatores externos como os únicos responsáveis pela evasão, temos também os fatores internos que, em muitos casos, têm uma responsabilidade muito maior que os externos por esta evasão. Um dos fatores mais importantes, citados por diversos autores, destaca-se a desmotivação dos professores, que não se encontram, em grande número, realmente preocupados com o aprendizado dos estudantes. Em sua teoria acerca da educação Rubens Alves (2003) dialoga com seus pensamentos em relação à diferença entre o professor e o educador, que para este autor se constituem em profissionais diferenciados, apesar de estarem no mesmo ambiente de trabalho.

Outro fator que vem crescendo e se tornando determinante, como já ressaltado, é a violência na escola, seja ela física ou intelectual (Podemos citar o Bullying). Nesse sentido, Borja e Martins (2011), nos fizeram refletir sobre a relação professor x estudantes, relação estudantes x estudantes, linguagem utilizada nas aulas na escola, prática pedagógica, avaliação, conteúdo programático, organização da escola, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Para os autores essas relações devem ser trabalhadas de forma cuidadosa de forma a evitar que os alunos se desmotivem ao ponto de abandonar os estudos.

Conforme Ferreira (2013), às causas da evasão podem ser multi classificadas de acordo com alguns fatores determinantes, sendo as principais:

- Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação;
- Aluno: desinteressado, indisciplinado, problemas de saúde, gravidez;
- Família: não imposição de limites, desinteresse em relação ao destino dos filhos, falta de acompanhamento;
- Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, violência, bullying, agressões físicas, rixas entre alunos.

As autoras Dore e Lüscher (2011), baseadas nos estudos do pesquisador norte americano Rumberger (2004), identificam duas perspectivas como contexto de investigação do problema: o individual, que envolve o estudante e as circunstâncias de sua trajetória escolar, e a institucional, que leva em consideração a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos. No aspecto individual, consideram-se os valores, comportamentos e as atitudes que podem ou não favorecer no engajamento do estudante na vida escolar.

Nesse contexto, não existe fracasso escolar, mas sim, estudantes que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam. Por esse motivo, vê-se um número tão elevado de desistentes ao longo do ano escolar e que, conseqüentemente, evadem o que comprova o censo escolar a cada ano.

2.6. O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR E O COMPROMISSO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

O Supervisor Escolar, reiteramos, é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola, e a liderança frente a este grupo passa a ser inerente à sua função, mas isso não garante que ele atue como tal.

De acordo com as atribuições do Supervisor Escolar, a essência de sua função reside no relacionamento que mantém com os professores individual e coletivamente e, quando se fala em ‘relação entre sujeitos’, existe, além de questões epistemológicas, questões de subjetividade.

O Serviço de Supervisão Escolar tem, assim, papel fundamental no favorecimento e manutenção de um ambiente em que as relações interpessoais sejam propícias à aprendizagem do conhecimento e da cidadania.

No presente, o número e a distribuição dos Supervisores na rede são os seguintes:

TABELA 4: SITUAÇÃO GERAL DOS SUPERVISORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	
EXERCENDO A FUNÇÃO	83
CARGO TÉCNICO (SME/DISTRITO)	31
GESTORES ESCOLARES	11
COORD. PEDAGÓGICOS	12
SEM LOTAÇÃO (APOSENTADORIA/DISPOSIÇÃO)	12
SUPERVISORES LOTADOS NA REDE	149

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação à formação do Supervisor Escolar, ao Projeto de Lei 4412 de 2001 determina, em seu Art 2º, que: O exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos Portadores de Diploma de Curso de Graduação obtido em Instituição de Ensino Superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do Sistema de Educação nacional.

E, em parágrafo único do Art 2º, regulamenta, ainda, que a obtenção do diploma dar-se-á em:

- I – Curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar;
- II – Instituição Estrangeira de Ensino Superior, revalidado e registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso I;
- III – Curso de Pós-Graduação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

Anteriormente, apenas a Graduação em Supervisão Escolar habilitava profissionalmente para a atuação nesta área, sendo que a partir deste Projeto de Lei o curso de pós-graduação é suficiente para o exercício da profissão. Fica definido, também, em seu Art 3º que: O campo de atuação do Supervisor Educacional abrange:

- I – Os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino;
- II – As instituições de ensino;
- III – Todas as áreas que desenvolvem ação de formação.

A atuação do Supervisor Escolar, portanto, pode ser ampliada para além das instituições de ensino, desde que haja necessidade de organizar espaços de formação. O Projeto de Lei 4412/2001 apenas propõe a Regulamentação da Profissão do Supervisor Escolar ou Supervisor Educacional e sugere de forma ampla suas 31 atribuições, ficando a Cargo dos Sistemas de Ensino o detalhamento de suas funções de acordo com suas necessidades e peculiaridades.

O supervisor escolar em seu fazer pedagógico promove a elaboração e articulação do projeto pedagógico, o qual exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (VEIGA, 1998, p. 9).

A Proposta Pedagógica de cada escola, que denominamos de Projeto Político Pedagógico, está prevista pela LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, no artigo 12º, inciso I, no qual dispõem que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...].” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, também, retratam sobre o Projeto Político Pedagógico e destacam que:

[...] projeto pedagógico representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionadas. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, 2013, p. 47).

Desta forma, a escola tem autonomia de planejar o seu projeto, e o mesmo precisa ser construído no dia-a-dia, buscando a melhoria da prática pedagógica num processo inovador, onde a aprendizagem é uma constante. Conforme Veiga (1995, p. 163), “O projeto político pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas.” Cury (2007, p. 492) ressalta que “O projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola. Ele é a sua carteira de identidade.” As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam, também, que o Projeto Político Pedagógico: “[...] tem por base a construção da identidade de cada escola [...]”. (BRASIL, 2013, p. 47). Segundo Vasconcellos (2006), o Projeto Político Pedagógico:

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa a ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da Escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 2006, p. 85).

Assim, podemos destacar que este projeto é um importante documento que existe dentro de uma instituição de ensino, justamente porque possui a identidade da mesma, bem como seus eixos norteadores. Este documento precisa refletir questões ligadas à gestão escolar englobando as questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Para a sua elaboração, dentro da perspectiva da gestão democrática é preciso haver além de planejamento, a participação de todos os segmentos dentro da escola. Como destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2013, p. 47).

Desta forma, é preciso ressaltar a importância de o Projeto Político Pedagógico ser construído por toda a comunidade escolar, justamente porque além de estar referenciando a gestão democrática, está promovendo articulação entre ambas as partes (escola e comunidade). Como ressalta Veiga (1995, p. 18), “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.” Assim, juntas, poderão fazer projeções e organizar a escola em prol de um trabalho educativo da escola como um todo, valorizando o contexto no qual a mesma está inserida.

No que se refere ao planejamento, precisamos compreender que ele deve ser considerado como:

[...] uma ferramenta para transformar a realidade e deve, para ter eficiência, ser a prática do método científico, com a busca de conhecer a realidade, acrescida daquela de transformá-la. Sua potência de criar saber, ele a adquire desta sua identificação com o método científico³. (GANDIN, 2013 p. 34-35).

Deste modo, promover a gestão democrática implica o compromisso, envolvimento e participação de todos na construção de uma escola de boa qualidade, que atenda bem a seus alunos e a comunidade, aproveitando os recursos existentes na realidade local, favorecendo a ampliação e aplicação do conhecimento, buscando soluções que atendam melhor à maioria. Neste sentido, na gestão democrática a educação é tarefa de todos, família, governo e sociedade, mas para que ocorra essa sintonia é necessária à participação de todos os segmentos que compõem o processo educacional, de um trabalho coletivo que busque ações concretas.

Diante disso, compreendemos que todos os aspectos citados anteriormente contribuem para a consolidação da gestão democrática na escola, no qual destacamos a importância dos Conselhos Escolares, já que este colegiado é o principal espaço de efetivação da gestão democrática na escola, pois é ele que garante a participação direta da comunidade no processo de gestão educacional, além disso, representa os anseios e opiniões de todos acerca dos problemas enfrentados neste processo. E, principalmente, constitui-se um espaço propício a formação de sujeitos mais críticos e autônomos com participação efetiva do supervisor escolar que através das assembleias conhece a comunidade em que a escola está inserida.

Para mudar a educação é preciso mudar a escola. Para isto, ela tem que estar mais perto de seus usuários. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral.

Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000).

Segundo Dowbor (1998, p.259):

[...] a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Prossegue dizendo que pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.

Além dos temas de interesse comum a todos os estudantes, a escola deve ter competência para incluir em seu currículo temas de interesse da comunidade na qual está inserida. As escolas devem ser pensadas com o clima organizacional favorável à aprendizagem e os professores desenvolvam trabalho de equipe bem como, estimulem a curiosidade do estudante seja despertada para continuar a aprendendo e que ele receba as condições para tal.

A formação efetiva só se dá quando nos organizamos e nos comprometemos com os cumprimentos dos objetivos educacionais que deve ser o da formação integral do aluno, reconhecendo-o como um ser de necessidades específicas.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão analisou a prática profissional do Supervisor Escolar que trabalha com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de Fortaleza.

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, pois buscou responder os questionamentos da pesquisa a partir das percepções dos sujeitos investigados, por meio de questionários aplicados aos supervisores, professores e estudantes com relação as ações dos supervisores no que se refere ao combate a evasão e abandono na EJA.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo e documental de abordagem qualitativa. Para Minayo (2009) a pesquisa de campo proporciona aproximação do pesquisador na realidade sobre a problemática do estudo em questão, sendo possível estabelecer interações com o objeto do estudo e construir empiricamente o conhecimento.

Quanto ao caráter documental da pesquisa tenciona-se contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: Identificar as ações eficazes propostas pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola na Educação de Jovens e Adultos.

Entende-se por documentos para interesse da pesquisa aqueles utilizados pelos supervisores estabelecidos na rotina, quer aqueles propostos pela Secretaria, quer os elaborados pelas próprias professoras. Gil (2012) explica que na pesquisa documental as fontes documentais são aquelas que não passaram por análise.

A abordagem qualitativa da pesquisa, segundo Flick (2009, p.37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

3.2 Lócus da pesquisa

As duas escolas participantes da pesquisa pertencem ao grupo de escolas municipais localizadas na Regional 3, na cidade de Fortaleza, que ofertam à comunidade a Educação de Jovens e Adultos.

A escolha foi decorrente do fato de apresentarem supervisores proativos e que sempre participam prontamente das solicitações seja pelo distrito ou Secretaria de Educação atestadas por meio de registros documentais de visitas realizadas por técnicos. Nesses documentos, há relatos de rotinas das escolas pesquisadas pautadas no protagonismo estudantil. As descrições dos técnicos que monitoram a rotina dessas escolas acusam que diariamente os estudantes são recebidos no pátio com acolhida realizada pelo supervisor escolar e que há a realização de vários projetos durante o ano com foco na prevenção a evasão e o abandono escolar.

Outro dado importante para a escolha foi que essas duas escolas ganharam destaque nas reuniões de polo junto a SME uma vez que uma das professoras foi selecionada para apresentar sua experiência exitosa em sala de aula, no Projeto EJA Presente. Essas escolas também contribuíram com Projetos Inovadores a cada ano elaborado por seus Supervisores.

Desse modo, as iniciativas encetadas pela referida escola deram a segurança para a pesquisadora de que nesse ambiente poderiam ser observadas práticas que auxiliariam na investigação proposta pela pesquisa.

TABELA 5: INSTALAÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS

ESCOLA A (40 Funcionários)	ESCOLA B (61 Funcionários)
09 salas de aula	08 salas de aulas
01 biblioteca	01 refeitório
01 sala para almoxarifado	01 sala de diretoria
01 sala para material didático	01 sala de professores
01 sala para o Atendimento Especializado Educacional AEE	01 laboratório de informática
01 sala para Secretaria/Diretoria	01 sala para o Atendimento Especializado Educacional AEE
01 sala de professores	01 quadra de esportes coberta
01 cozinha	01 cozinha

01 banheiro para professores e funcionários (masculino e feminino)	01 biblioteca
02 banheiros adaptados para alunos (masculino e feminino)	08 banheiros dentro do prédio
01 quadra poliesportiva	04 banheiros adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Pátio interno	01 sala de secretaria
Jardim	Estacionamento
Estacionamento	Todas as dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As duas escolas são polos de EJA, sendo a escola A para atender Educação Infantil, Ensino Fundamental /anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Enquanto a escola B, para atender Ensino Fundamental /anos finais e Educação de Jovens e Adultos seguindo o regime de funcionamento a seguir:

TABELA 6: HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

TURNOS	MANHÃ	TARDE	NOITE
HORÁRIOS	7h – 11h	13h – 17h	18h – 22h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A **escola A** está localizada no bairro Bonsucesso. Atualmente possui 170 estudantes matriculados da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que maioria das famílias é de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas como Carteira de Trabalho assinada. Outro dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como: Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, dentre outros.

Faz-se importante também observar o baixo nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar, que apresenta um grande número de analfabetos, os quais conseguem, ainda com certa dificuldade, assinarem o próprio nome. A maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto.

A religião praticada pela maioria da comunidade escolar é a Católica, observando-se também grande número de evangélicos. De acordo com a realidade brasileira na qual a escola está inserida verificam-se, dentre as já citadas, outras características sociais que refletem no processo de ensino e aprendizagem. Exemplifica-se a violência, a desigualdade social, a individualidade, os valores distorcidos, dentre outros.

Destacamos também uma acentuada quantidade de moradores, já que as famílias são numerosas, grande taxa de desemprego, população na rua durante boa parte do dia e noite e grande atividade econômica do comércio ambulante.

Quanto ao índice de desenvolvimento humano - IDH dessa região é 0,262 os que correspondem a um indicador sintético composto por três dimensões: renda, educação e longevidade. Quanto mais próximo de 1 melhor o nível de desenvolvimento humano e, em sentido contrário, quanto mais próximo de 0 pior o nível de desenvolvimento.

A escola está localizada numa região de extrema pobreza e com alto índice de abandono escolar, fato que pode ser observado no quadro a seguir.

TABELA 7: RENDIMENTO ESCOLAR DA EJA /2016

ESCOLA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	TOTAL
A	32,3	11,5	56,2	100,0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A **escola B** está localizada no bairro Bela Vista. Essa escola atualmente possui 154 estudantes matriculados na modalidade EJA. Sua importância primordial para a comunidade está no referencial que representa em termos de educação básica para os moradores do Parque Pici e adjacências.

Sua localização e seu crescimento físico e humano trouxeram uma maior valorização ao bairro, visto que as crianças, adolescentes, jovens e adultos não precisam mais se deslocar

para outros bairros em busca de uma educação da rede de ensino público de Fortaleza. Suas campanhas de conscientização sobre temas emergente da nossa sociedade como a violência, a saúde, a prevenção às doenças, a paz e outras tem identificado a escola como um grande veículo de informação e conhecimento, não só aos alunos e pais, mas como também toda a comunidade envolvida nas campanhas.

Destacamos também uma acentuada quantidade de moradores, já que as famílias são numerosas, geralmente com o ensino fundamental incompleto, uma boa parte trabalha por diárias seja faxina, domésticas, pedreiros e outros além de muitos desempregados.

Quanto ao índice de desenvolvimento humano - IDH dessa região é 0,375 os que corresponde a um indicador sintético composto por três dimensões: renda, educação e longevidade. Quanto mais próximo de 1 melhor o nível de desenvolvimento humano e, em sentido contrário, quanto mais próximo de 0 pior o nível de desenvolvimento e com alto índice de abandono escolar, fato que pode ser observado no quadro a seguir.

TABELA 8 - RENDIMENTO ESCOLAR DA EJA – 2016

ESCOLA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	TOTAL
B	52,6	12,9	34,5	100,0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Sujeitos da pesquisa

A amostra de supervisores selecionados para participar do estudo foi direcionada ao que atendessem as turmas de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Buscou-se investigar também alguns professores e estudantes que tivessem contato direto com a prática profissional do supervisor para validar as informações dos questionamentos. Em cada escola escolhida solicitamos a colaboração para responder os questionários xerografados.

Ao longo do trabalho, os sujeitos da pesquisa são identificados pelas seis primeiras letras do alfabeto:

TABELA 9 – SUJEITOS DA PESQUISA

ESCOLA A	
A	Supervisor Escolar
B	Professora – 1 segmento
C	Estudante – 2 segmento
ESCOLA B	
D	Supervisora Escolar
E	Professora – 1 segmento
F	Estudante – 2 segmento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ressalte-se que apenas seis delas finalizaram todas as etapas do estudo. A seguir, há uma breve descrição sobre cada um deles:

ESCOLA - A

A – Supervisor Escolar

Professor efetivo da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Pedagogia e Mestrado em Educação, há 12 anos leciona na EJA, desse período no magistério, 10 anos são dedicados à atuação no 5º ano do Ensino Fundamental. O Supervisor participa da formação continuada ofertada pelo município por, aproximadamente, 4 anos.

B – Professora – 1 Segmento

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 50 a 60 anos de idade. Possui Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar, há 10 anos e 8 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona na EJA 1 segmento. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município por 4 anos.

C – Estudante – 2 Segmento

Estudante da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Este ano irá concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Estuda a 3 anos na escola que é próxima de sua residência.

ESCOLA - B

A – Supervisora Escolar

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 40 a 50 anos de idade. Possui Especialização, há 22 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A supervisora participa da formação continuada ofertada pelo município por 3 anos.

B – Professora – 1 Segmento

Professora da Rede Municipal de Fortaleza encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Pedagogia, há 15 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 3 anos na EJA 1 segmento. A professora lecionava na Educação Infantil, estava de licença maternidade e quando retornou assumiu a turma EJA 3.

C – Estudante – 2 Segmento

Entrevistados	Vínculo	Faixa etária	Maior titulação	Tempo de magistério	Tempo que atua/trabalha/estuda no ano de lotação	Tempo que participa da formação continuada
Supervisor escolar (ESCOLA A)	Efetivo	30 a 40	Mestrado	12	10	4
Professora (ESCOLA A)	Efetivo	50 a 60	Graduação	10 e 8 meses	8	4
Estudante (ESCOLA A)	-----	30 a 40	EJA 5	-----	3	-----
Supervisora escolar (ESCOLA B)	Efetivo	40 a 50	Especialização	22	8	4

Professora (ESCOLA B)	Efetivo	30 a 40	Especialização	10	3	1
Estudante (ESCOLA B)	-----	20 a 30	EJA 4	-----	4	-----

Estudante da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 20 a 30 anos de idade. Próximo ano irá concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Estuda a 4 anos na escola porque todos os irmãos estudam nela também, que é próxima de sua residência.

TABELA 10 - SÍNTESE DO PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.4. Instrumentos e técnicas de coleta de dados

À medida que a pesquisa se caracterizou como estudo qualitativo exigiu que os instrumentos e técnicas de coleta de dados fossem delineados ao propósito da pesquisa.

Dessa forma, o questionário (APÊNDICE A) foi escolhido como instrumento para a coleta de informações para traçar o perfil dos supervisores das turmas de Educação de Jovens e Adultos, quanto a sua vida profissional. Este questionário foi do tipo fechado e autoaplicável. Gil (2012, p.121) esclarece que o questionário é uma “Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

A observação sistemática e a entrevista semiestruturada foram as técnicas escolhidas para coletar dados referentes à identificação das estratégias utilizadas para prevenir e/ou reduzir a referente a evasão e o abandono, contemplando o primeiro objetivo específico.

Gil (2012) sinaliza que na observação sistemática é preciso traçar um plano para definir o que deve ser observado para, assim, conduzir adequadamente o processo de coleta de dados por meio dessa técnica. Desse modo, foi elaborado um roteiro contendo cinco aspectos importantes sobre o objeto de estudo da pesquisa (APÊNDICE B), os quais guiaram o olhar da pesquisadora e facilitaram o registro das informações no diário de campo. As observações foram realizadas em momentos de atividades do início ao final das atividades em dias comuns das aulas. No total, foram realizadas 18 observações, três para cada uma das seis professoras. O planejamento das visitas foi acordado com a gestão da escola e com as

professoras, bem como foram explicitados aos sujeitos os objetivos dessa ação. Desse modo, a técnica da observação, conforme conduzida nessa pesquisa, alcançou os propósitos definidos por Lakatos e Marconi (2009, p. 275): “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. ”

Na entrevista semiestruturada, “[...] há um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos e esclarecimentos” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 279). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” O roteiro de entrevista desenvolvido para ser aplicado aos supervisores desse estudo (APÊNDICE C) compôs-se de oito questões elaboradas no intuito de captar respostas que orientassem as análises sobre as questões investigadas. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

Para delinear os aspectos que iriam constar nos roteiros da observação sistemática e da entrevista semiestruturada a pesquisadora se fundamentou em um estudo realizado por Alarcão e Tavares (2010, p.154), favorecendo a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas”. Os autores acreditam que os saberes são necessários para realizar as atividades e são fundamentais para o êxito do trabalho salientando que as novas tendências no campo da supervisão apontam para processos de supervisão interpares em contextos colaborativos, assumindo a escola como espaço privilegiado do desenvolvimento profissional, como comunidade aprendente e reflexiva. Portanto, as autoras ressaltam que para nortear a prática do professor e nortear os objetivos do trabalho alguns aspectos são importantes serem considerados. Desse modo, buscou-se aliar esses aspectos, salientados no estudo dessas autoras, com os objetivos da pesquisa.

Para contemplar o segundo objetivo específico, foi necessário valer-se das técnicas inerentes à pesquisa documental. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é uma importante técnica utilizada na pesquisa qualitativa com o intuito de complementar informação obtidas por outras técnicas ou revelar aspectos novos de um problema. Na intenção de analisar os documentos norteadores para a prática do supervisor da EJA, foi adotada a técnica da análise documental.

As fontes utilizadas foram os documentos propostos pela SME (documentos orientadores para o ano escolar) e as rotinas trabalhadas nas formações em contexto, realizada na escola pelo próprio supervisor.

3.5 Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo – AC para tratar os dados coletados em campo. Foram geradas categorias e unidades de sentido, as quais foram interpretadas à luz das teorias que fundamentam a temática do estudo.

Para Bardin(2011), os métodos de análise de conteúdo correspondem à superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, sendo possível aplicar a todas as formas de comunicação, tendo como base o código linguístico independente do suporte. Portanto, qualquer comunicação entre o emissor e o receptor em qualquer veículo de significados pode ser interpretada pelas técnicas de análise de conteúdo.

Segundo a autora a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

A adoção da análise de conteúdo segue algumas fases: A Pré-Análise; exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação). A Pré-Análise centra os seus esforços na escolha dos documentos que serão analisados, bem como na formulação das hipóteses e na elaboração de indicadores que auxiliarão na interpretação final. A exploração do material consiste na codificação do material coletado. O tratamento dos resultados obtidos é o momento em que os resultados brutos se tornam significativos e válidos.

Para analisar os dados coletados e classificar em categorias foi necessário investigar o que as mensagens tinham em comum para proceder ao agrupamento. De acordo com a metodologia expressa pela autora, a categorização segue uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos e a classificação, em que os elementos seguem certa organização. Na pesquisa em questão, as falas dos supervisores oriundas das entrevistas foram transcritas e os textos foram analisados minuciosamente a fim de que as categorias e unidades de análise fossem identificadas.

A análise de conteúdo trabalha com a passagem de dados brutos a dados organizados, não permitindo desvio do material coletado, mas proporcionando perceber o invisível enquanto dados brutos. Foi seguindo essa orientação que se procedeu a análise tanto das falas dos supervisores (textos transcritos das entrevistas), quanto das informações registradas no diário de campo, oriundas das observações.

Das observações foram extraídas cinco categorias. São elas: Planejamento, Acompanhamento, Ações formativas, Avaliação e Articulação. Das entrevistas, extraíram-se mais cinco categorias: Formação Profissional, Competências profissional, Gerenciamento Escolar, Conhecimentos didático-pedagógicos e Conhecimentos Curriculares.

Essa metodologia auxiliou na organização e interpretação dos achados, os quais serão discutidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados coletados ao longo de 20 dias em campo, em que foi dedicado 10 dias para cada escola. Está dividido em 3 partes: a primeira traz a análise das observações realizadas na rotina dos supervisores escolares participantes do estudo. A segunda apresenta a análise das entrevistas aplicadas às professoras, estudantes e supervisores referentes às ações de abandono e evasão na escola.

As duas primeiras partes contemplam o objetivo específico 1: Analisar estratégias estabelecidas na rotina escolar e sua aplicabilidade na unidade de ensino quanto a evasão e abandono. A terceira parte traz a análise dos documentos norteadores no período da recolha dos dados por meio das observações. Essa parte contempla o objetivo específico 2: Identificar as ações eficazes propostas pela Secretaria Municipal de Fortaleza e as elaboradas pela própria escola na Educação de Jovens e Adultos.

4.1 Análise das observações

A fonte dos dados analisados nesta seção é o registro no diário de campo (APÊNDICE D) das observações realizadas pelos supervisores participantes do estudo em situações reais de ensino, em que desenvolveram atividades com os estudantes, cujo foco foi a proposição de estratégias visando a redução dos índices de evasão e abandono.

O resultado dessas análises foi fruto da triangulação com a técnica da entrevista. Os relatos das professoras entrevistadas, bem como os estudantes participantes, mencionaram atividades realizadas pelos supervisores em sua prática profissional. A partir desse dado foi possível perceber pontos de interseção entre o que foi relatado e o realizado, bem como o que previa a rotina dos supervisores nas duas escolas distintas. Destacamos a seguir as principais ações realizadas pelo supervisor escolar:

- ✓ Coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola;
- ✓ Orienta e presta assistência aos professores (fornecendo aos docentes sugestões de materiais assim como novas metodologias no intuito de melhorar a prática pedagógica);
- ✓ Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas;

- ✓ Potencializa a orientação do planejamento das atividades pedagógicas;
- ✓ Sondagem das reais necessidades da escola;
- ✓ Potencializa as dificuldades encontradas no contexto escolar;
- ✓ Verificação de diários e registro de atividades;
- ✓ Realiza intervenções no processo de ensino e aprendizagem
- ✓ Realização de reuniões pedagógicas e assembleias do conselho escolar;

Tais achados estão em consonância com as descrições dos papéis elencados pelos autores na revisão de literatura (MEDINA,1997;RANGEL, 1998; ALARCÃO, 2007; BORJA, 2011; VASCONCELOS, 200; VEIGA, 1998). O quadro-síntese com a organização dos dados nas categorias mencionadas encontra-se no Apêndice E.

4.2. Categorias Analisadas

Categoria 1: Planejamento

Essa categoria foi analisada de acordo com Libâneo (1994) que destaca que o planejamento tem grande importância por se tratar de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Fundamentando-se nessa base teórica, foi realizada a análise das práticas observadas dos supervisores relacionadas à categoria 1 – Planejamento, as quais estão descritas a seguir.

O supervisor da escola A, durante a primeira semana de observação, realizou o acolhimento aos estudantes e professores diretamente nas salas através de conversas informais, sondando por alguns pais que não haviam comparecido as assembleias do Conselho Escolar. Passava em todas as salas de aula até a-iniciar as aulas com a chegada dos professores. Em seguida compareceu na portaria para sondar a frequência de alguns alunos e se dirigia a sala dos professores para atender ao grupo de planejamento.

Iniciou folheando os cadernos de planejamento onde discretamente conversava baixinho com cada professor, apresentava materiais de suporte, questionava sobre a falta de alguns alunos e marcava visitas pontuais junto à comunidade.

Na situação descrita, foi possível observar a estreita relação entre os professores com o supervisor escolar, possibilitando a troca de conhecimentos e o fortalecimento do clima escolar o qual se baseia em princípios democráticos, tendo como principal característica a interação de todos os membros da comunidade escolar participando de sua rotina escolar.

Segundo Vianna (1986) o planejamento participativo constitui uma estratégia de trabalho inovadora, caracterizada pela interação e participação desses sujeitos, agindo politicamente em função de necessidades, interesses e objetivos comuns.

Na escola B, a supervisora, durante a primeira semana de observação, realizou o acolhimento aos estudantes e professores no pátio coberto. Cada professor participava desse momento com algumas apresentações dos estudantes. Inclusive os professores destacavam que a aula começava no pátio. Os estudantes recitavam poesias, apresentavam o jornal (na semana estavam entrevistando um pai de aluno sobre a importância do voto), cantavam músicas e integravam-se as demais turmas. Em seguida ela participava do planejamento com o grupo de professores que estavam sem interação com aluno. O resultado da avaliação dos estudantes era o que ela analisava com cada professor e destacava a importância da aprendizagem acontecer.

Nas duas unidades escolares cada dia tinha um grupo de professores que realizava o planejamento escolar em virtude da Lei nº 11.738 que foi promulgada em 16 de julho de 2008, também conhecida como “Lei do Piso”, que determina no § 4º de seu artigo 2º que, na “composição da jornada de trabalho (do profissional do magistério público da educação básica), observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008, p. 1).

Vale ressaltar que observamos nas duas escolas que a lotação dos professores na EJA – 1º segmento, a lotação nas turmas da EJA I, II e III, era com o(a) professor(a) pedagogo(a) e/ou o(a) professor(a) de nível médio com formação para o magistério EJA. Enquanto os professores lotados na EJA – 2º segmento, a lotação nas turmas da EJA IV E V era composta

de professor(a) de área específica com formação nessa modalidade e carga horária determinada através da matriz curricular:

- ✓ linguagens e códigos e suas tecnologias: corresponde à língua portuguesa (redação e literatura), língua estrangeira e arte (40 horas/aula);
- ✓ ciências humanas e suas tecnologias: corresponde à história, geografia e ensino religioso (20 horas/aula);
- ✓ ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: corresponde à matemática e ciências (40 horas/aula)

Durante a segunda semana percebemos um alinhamento da rotina dos supervisores mais focado no atendimento do educando.

Na escola A, durante a segunda semana além da rotina prevista, observamos as frequências e a avaliação como pontos de pauta e discussão tanto pela supervisora, diretora, professora, alguns alunos e pais. Percebemos que estrategicamente a escola se organizava para evitar o abandono e a evasão.

A interação entre o trabalho dos docentes, supervisores e estudantes, favorece a construção de uma cultura dialógica e participativa em busca do aperfeiçoamento da prática educativa. Esse modo de refletir coletivamente possibilita encontrar soluções para os problemas que possam surgir no cotidiano da escola dentre eles a infrequência e o baixo rendimento.

Na escola B, durante a segunda semana ocorreu a socialização dos projetos pedagógicos planejados previamente. A supervisora descrevia cada detalhe aos professores, ressaltando a importância da sensibilização, ação conjunta e avaliação. Estes projetos eram específicos daquela instituição escolar, visto que os temas tinham sido definidos a partir do planejamento participativo realizado pelo conselho escolar que mobilizou a comunidade para as assembleias.

Para realizar o planejamento participativo o supervisor escolar, atendendo às reais necessidades da escola, precisa mobilizar um conjunto de saberes que, articulados, possibilitarão a utilização de documentos norteadores das ações escolares (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar); construção da rotina de trabalho favorecendo a otimização do tempo didático, potencializando suas ações com objetivos definidos; conhecimento dos programas, materiais pedagógicos e didáticos disponíveis na rede municipal de ensino;

planejamento e implementação de ações pedagógicas que propiciem uma contribuição na busca de novos rumos pedagógicos; reconhecimento da importância dos conhecimentos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar; articulação de ações pedagógicas com flexibilidade, criatividade e liderança, ouvindo e dialogando ante os desafios que surgem na escola.

Categoria 2: Acompanhamento

O acompanhamento realizado pelo supervisor às ações desenvolvidas no âmbito escolar referem-se à análise do planejamento das atividades, produções dos alunos, desempenho dos professores, evolução da aprendizagem das turmas, dentre outras. Nesse contexto, torna-se essencial para o sucesso das ações planejadas, pois permitirá ao supervisor assistir aos professores na análise dos resultados de aprendizagem da sua turma, nas dificuldades encontradas na execução das estratégias planejadas e na adequação de metodologias e intervenções pedagógicas. Assim, observamos que em cada escola pesquisada existe um plano de trabalho com objetivos claramente definidos para potencializar as ações diagnosticadas. De acordo com Darley apud Novaes (1972, p.82):

O diagnóstico na educação está ligado à identificação dos problemas específicos, devendo ser, primeiramente, encontrado o problema mais frequente naquele meio escolar (econômico, social, do professor, etc.), possibilitando assim, uma orientação e aconselhamento apropriados.

Devemos considerar, na determinação da conduta humana, que estamos quase sempre discutindo mais as probabilidades de ocorrência dos vários fatores do que a certeza da ocorrência de qualquer um deles. Por outro lado, é preciso, também, pesquisar o problema real e não somente aquele apresentado pelo indivíduo, fazendo-se bem nítida a diferença entre os sintomas e as causas.

Na escola A, observamos algumas ações desenvolvidas nas salas de aula em virtude do supervisor destinar em sua rotina momentos para substituir professores e assistir algumas aulas.

Focamos a observação na turma da EJA I, onde se trabalha o processo de alfabetização. Realizaram atividades de leitura que compreendiam o trabalho com texto (leitura, interpretação e produção oral e escrita), atividades com nome próprio, análise das unidades textuais (palavra, frase e texto) e análise linguística da palavra compreendendo aos aspectos

estruturais (grafema/fonema) e semânticos (sentido). Para realizar as atividades a professora utilizou metodologia expositiva, jogos pedagógicos e organizaram o grupo de alunos de forma individual e coletiva. Nas atividades de matemática observadas completaram o trabalho com calendário, números ordinais, adição, ordem crescente e decrescente.

A escola como uma organização múltipla exige que o supervisor atue em diversas instâncias, realizando interlocuções entre gestão, professores, alunos e comunidade escolar, refletindo a prática pedagógica e o aprofundamento das teorias sobre educação. Esta perspectiva possibilita uma postura reflexiva diante das situações práticas através da construção de espaços de estudos, diálogos e intercâmbio entre as diversas dimensões dos saberes e dos atores envolvidos na proposição de novos conhecimentos e fazeres, o que evidencia o caráter formativo de sua função.

Realizando o planejamento articulado aos professores, possibilita que o supervisor amplie seu olhar para os momentos de teoria e prática, de modo que esses dois eixos se complementem, possibilitando transformar os conhecimentos adquiridos em saberes específicos para a realidade vivenciada em sala de aula. Desta maneira, passa a se apropriar de novos conhecimentos através das reflexões compartilhadas.

Na escola B, a supervisora substituíu a professora regente que estava de licença, na turma de EJA 2, porém como tinha realizado o planejamento com a mesma, a aula já estava previamente planejada e as atividades selecionadas.

Iniciou apresentando um folheto com a ficha técnica de um remédio utilizado para febre, com o objetivo de justificar a ausência da professora. Realizou atividade interdisciplinar para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem do conteúdo de ciências, contemplando as estratégias de leitura ao estimular os alunos a realização de antecipações e hipóteses acerca do texto trabalhado.

Sobre isso, Zabala e Arnau (2010) explicam que os conteúdos procedimentais que necessitam de um suporte disciplinar como a competência linguística de expressão oral e de compreensão da leitura não necessariamente deve ser ensinada apenas nas aulas de língua portuguesa, mas em atividades de aprendizagem em diferentes contextos e disciplinas.

Durante a segunda semana percebemos um alinhamento da rotina dos supervisores no acompanhamento e devolutiva das ações planejadas e desenvolvidas pelos docentes.

Na escola A, a semana foi bem dinâmica com visitas a comunidade tanto pelo supervisor, diretora, professora e alguns alunos guiando até o endereço do aluno procurado. Isto acontecia no horário de planejamento dos professores. Percebemos que estrategicamente a escola se organizava para evitar o abandono e a evasão. Momentos de feedbacks a cada professor marcou o gerenciamento das competências do grupo, favorecendo condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo junto à comunidade escolar.

Na escola B, foi uma semana estratégica em virtude da supervisora ter passado a semana dando aula, em substituição de professores ausentes, realizou um diagnóstico preciso sobre cada estudante nas turmas em que substituiu a professora. Foi então uma semana focada em acompanhamento, análise e articulação das práticas pedagógicas, refletindo com o corpo docente as intervenções necessárias.

Na realização dos acompanhamentos, percebeu-se que os trabalhos pedagógicos empreendido pelas escolas atendem às orientações propostas pela Secretaria da Educação Municipal, haja vista que a gestão de cada escola acompanhada é bastante comprometida com o fazer pedagógico e prioriza em sua administração à ação didática dos professores.

Categoria 3: Ações Formativas

A escola como uma organização múltipla, exige que o supervisor atue muitas vezes em diversas instâncias, realizando interlocuções entre gestão, professores, alunos e comunidade escolar, refletindo a prática pedagógica e o aprofundamento das teorias sobre educação.

Esta perspectiva possibilita uma postura reflexiva diante das situações práticas através da construção de espaços de estudos, diálogos e intercâmbio entre as diversas dimensões dos saberes e dos atores envolvidos na proposição de novos conhecimentos e fazeres, o que evidencia o caráter formativo de sua função.

Na escola A, nas duas semanas o supervisor que já havia apoiado o planejamento, acompanhando de perto a realização do mesmo. Diagnosticado a realidade da turma da professora, realizou durante as duas semanas a articulação, com o professor no espaço escolar, dos conhecimentos adquiridos na formação continuada, criando possibilidades para a realização da práxis educativa desenvolvendo leituras e aprofundamento quanto às intervenções pedagógicas.

Na escola B, o foco nas ações formativas foi referente ao planejamento do uso das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; Estudaram o autor Ausubel e sobre a mediação do desenvolvimento do trabalho coletivo e a necessidade de ampliar o olhar e a escuta tornando-se sensível às necessidades da comunidade escolar.

A perspectiva avaliativa utilizada nas ações formativas contemplará reflexões sobre os temas propostos, os questionamentos ou curiosidades suscitadas e a contribuição para a identidade docente, vislumbrando os impactos em sua prática pedagógica, enfatizando, sobretudo, os aspectos referentes às aprendizagens construídas pelo professor no decorrer do acompanhamento do supervisor escolar.

Categoria 4: Avaliação

No espaço escolar, a avaliação realizada deve ser concebida como instrumento de intervenção que contribui para a construção do conhecimento e deve estar presente nas ações de todos os educadores. Dessa forma, espera-se que a avaliação desenvolvida pelo supervisor escolar possa redimensionar suas práticas propiciando, assim, a melhoria de suas ações.

A avaliação escolar compreendida como um mecanismo de diagnóstico da situação possibilita uma reflexão crítica sobre a prática, identificando avanços e dificuldades, visando uma tomada de decisão para superar possíveis barreiras. Conforme elucida Luckesi (2002, p.33),

[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Observamos na Escola A a seriedade com que a instituição de ensino trabalha a avaliação da aprendizagem dos estudantes, quando utiliza as atividades desenvolvidas no dia-a-dia para verificar a consolidação da aprendizagem. Pôde-se constatar, por meio das observações, que houve diversas propostas de atividades que demandavam formas diferenciadas para diagnosticar e intervir.

Durante os momentos observados nas duas semanas com alunos, professores e o supervisor sempre ficavam atentos, observando e realizando perguntas para averiguar se os

alunos compreenderam o que foi trabalhado. Para isso, “Devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática.” (ZABALA, 1998, p.207).

Na Escola B, o resultado do processo avaliativo é o elemento norteador para o planejamento de intervenções pedagógicas visando a melhoria do aprendizado dos alunos. A supervisora realiza análise dos instrumentais de avaliação, dando ao professor um suporte teórico-metodológico visando o aprimoramento dos referidos instrumentais. As intervenções são planejadas a partir da análise dos indicadores de desempenho obtidos em avaliações internas e externas,

Por fim, os supervisores, aqui mencionados, apresentaram uma rotina dinâmica, porém bem estruturada, contempla a inclusão escolar dos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, alicerçado no paradigma da educação inclusiva, favorecendo a construção de um ensino de atenção às diferenças. Nessa direção as duas escolas desenvolvem trabalhos contemplando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Categoria 5: Articulação

A articulação com a comunidade educativa perpassa os muros da escola. Enquanto o supervisor é o profissional que organiza e orienta o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola, como explicita Libâneo (2013), é possível sintetizar as funções da supervisão na seguinte formulação: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didática-curriculares da escola. Ao acompanhar de perto sua prática profissional reconhecemos o grande desafio desse profissional quanto articulador de uma proposta pedagógica que contempla as mudanças da atualidade, a revitalização do compromisso de cidadania com a educação popular.

Na escola A, observamos a articulação interna das ações previstas e realizadas entre a comunidade educativa, fortalecendo o trabalho colaborativo. O supervisor trabalha de forma integrada. Estabelece um quadro de planejamento mensal em que anexa os principais pontos a serem trabalhados. Percebemos clareza quanto a sua identidade profissional.

Caracterizando, então, sua identidade profissional, concorda-se com o que defende Vera Placco²: (2011,p.26)

“perfil apoiado em três pilares: ser um **formador**, um **articulador** e um **transformador**. Formador porque vai ajudar o corpo docente a se aprimorar. (...) deve ainda articular as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola. Por fim, o caráter transformador visa incentivar – ou até mesmo provocar – a todos na escola a buscarem avançar constantemente. É uma questão de atitude, que tem a ver com uma visão de educação, de sociedade e de pessoas, que implique reconhecer que estamos sempre em mudança” (grifos adicionados).

Para configurar melhor o que traduz este perfil, é importante transcrever o que diz Placco (2011,p.26)

Para ser um formador e ajudar o professor a lidar com seu próprio conhecimento é preciso entender de didática e metodologias. Mas não precisa ser especialista em física para discutir com o professor de física sobre como ajudar os alunos a aprenderem mais.

O supervisor deve desenvolver estratégias que busquem a participação de todos os professores, bem como da comunidade escolar, no sentido de favorecer a gestão democrática na escola, construindo um ambiente de diálogo, comunicação, reflexão e de intervenções no processo educativo, o que requer percepção e sensibilidade das necessidades dos alunos e professores, como ainda o envolvimento em questões diversas como: “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos entre tantos outros”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 84).

Na escola B, a participação efetiva de todos os profissionais da unidade escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento mútuo fazem a diferença e favorece o clima escolar;

Destacamos o trabalho articulado entre o corpo docente, discente e administrativo, a fim de refletir sobre a prática educativa tendo como fundamento o Projeto Político-Pedagógico da escola, fortalecendo o trabalho coletivo;

O supervisor é essencial para o bom desempenho escolar, para a melhoria do ensino, da aprendizagem e para articulação de todos os envolvidos no processo educativo. Por isso,

² Vera Maria Nigro de Souza Placco – Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

seu trabalho deve ser centrado na reflexão sobre as práticas de sala de aula/atividades e no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

4.3. Recomendações pedagógicas

A análise dos dados apontou algumas lacunas na ação pedagógica dos supervisores para atender melhor as especificidades da turma observada. O primeiro ponto a ser destacado é a necessidade de esse profissional centrar sua prática partindo de um planejamento em que as atividades trabalhadas possibilitem a identificação das fragilidades e das potencialidades do público com quem trabalha em uma perspectiva de contribuição para seu avanço. Dessa forma, é necessário que eles conheçam o que cada aluno foi capaz de fazer e o que ainda precisa aprender para, assim, intervir pontualmente no que seja realmente necessário.

Os momentos avaliativos devem possibilitar essa investigação, pois de acordo com o Artigo 32 da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 a avaliação deve: “[...] identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagens; detectar problemas de ensino; subsidiar as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos e intervir para sanar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, Hoffmann (2001) aconselha que o trabalho pedagógico do professor seja delineado para o coletivo, mas com o olhar para os diversos indicadores individuais de forma que possibilite ao aluno repensar suas hipóteses sobre a diversidade de conhecimentos que estão sendo construídos. O supervisor necessita acompanhar e promover a evolução de cada pessoa pela qual seja responsável.

4.4. Análise das entrevistas

Esta seção apresenta a análise das entrevistas realizadas aos dois supervisores durante o período de coleta na escola. Para a definição das categorias foram realizados os passos da análise de conteúdo, buscando as unidades de análise e, em seguida, realizando a categorização. Ao todo, foram extraídas 5 categorias, são elas: Formação Profissional, Competências profissionais, Gerenciamento Escolar, Conhecimentos didático-pedagógicos e Conhecimentos Curriculares. A seguir, é apresentado o detalhamento de cada uma delas. Alguns dados relatados foram considerados de extrema importância nessa pesquisa.

4.5. Categorias analisadas

Categoria 1: Formação Profissional

Essa categoria foi analisada na perspectiva da prática profissional do Supervisor, que conforme Alarcão (2007) acredita ser importante o contexto da formação para sua prática profissional, o que possibilita a dialética baseada na prática, como estratégia de valorização formativa:

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafórica. (p. 45-46).

Fundamentando-se no estudo de Alarcão (2007), foi realizada a análise das práticas observadas dos supervisores relacionadas à categoria 1 – Formação do Supervisor Escolar, as quais estão descritas a seguir. A reflexão sobre a própria prática, nessa perspectiva, tem como finalidade criar estratégias de intervenção e propor mudanças que venham ressignificar a sua atuação. A formação, nesse sentido, propiciará um compartilhamento de experiências que permitirá promover a compreensão dos contextos em que o sujeito e os demais agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem exercem suas práticas.

O supervisor A durante a entrevista deu uma pausa e ressaltou a importância do conhecimento, questionando com uma professora os motivos pela qual teria faltado a formação no polo. Partindo desta questão o mesmo explicou o modelo de formação adotado pelo Município de Fortaleza que compreende: um encontro mensal, nos polos de formação, ministrado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e outra complementado pela formação no ambiente, denominada Formação em Contexto orientada pelo próprio supervisor, ampliando, assim, o tempo formativo na escola.

Foi destacado que o encontro mensal é planejado com proposições definidas, objetivos e metodologias adequadas, garantindo um espaço de saberes, trocas e aprendizagens entre os pares, objetivando o crescimento profissional, visto que é no processo de formação que o professor se constitui, trilhando sua trajetória profissional, maturando suas concepções e refletindo sobre sua prática.

Como o supervisor é quem ministra a formação em contexto na escola, o mesmo estava realizando o atendimento a professora sensibilizando-a quanto a importância desses momentos.

Na situação acima descrita, foi possível observar que a supervisora A promoveu espaço para a valorização do processo de formação profissional, momento em que questionou a professora quanto a sua frequência. Essa situação contemplou um dos objetivos de motivar seus educando a aprender sempre, estimulando a realizar pesquisas e trocas de conhecimento com seus pares. Momentos como esse devem ser observados pela supervisora para perceber o interesse da busca de novos conhecimentos e, assim, planejar momentos de estudos que sejam significativos e prazerosos.

Pretende-se ressaltar a relevância da atuação deste profissional em uma ação motivadora, atualizada e interdisciplinar, caracterizando uma prática que busca a transformação a partir do processo de ensino e aprendizagem.

O supervisor da escola A, durante antes de começar a entrevista foi às salas de aula e conversou com os alunos sobre um determinado projeto, porém percebeu sua interação com todos os estudantes, chamando-os pelo nome, conversando com os conhecidos para saber as razões de quem estava faltando, combinando de ir visitar uma aluna que tinha sido operada.

Portanto, o diagnóstico escolar realizado durante o acompanhamento consiste na utilização de estratégias e processos técnicos com o objetivo de localizar e avaliar os problemas e dificuldades dos estudantes, determinando suas causas, para preveni-las e corrigi-las.

Quanto à professora, é válido registrar que ela se sensibilizava chegando a lamentar a falta mensal na formação e solicitando das demais as informações necessárias, assim como os textos, dinâmicas e os principais pontos trabalhados.

Ao retornar à sala a professora comentou com os alunos que teria uma nova atividade a ser realizada com eles, porém como faltou a formação ela iria pegar os dados necessários para informá-los.

Registramos também que um aluno relatou ao colega próximo que todo mês tem novidade, sempre quando ela chega dessa formação no polo. Percebe-se que o supervisor

escolar favorece condições para o exercício profissional dos professores e da aprendizagem dos estudantes, por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação reflexão-ação, contribuindo relevantemente para a transformação do ambiente escolar, atentando ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior da escola.

Durante as primeiras observações da Supervisora da Escola B, destacamos a realização de trabalhos burocráticos, como digitação de dados do Sistema de Avaliação e xerocopia de materiais para os professores e substituição do professor que faltou. Sendo necessário o estudo de teorias e práticas para que haja um direcionamento de suas ações, aprimoramento profissional e busca de soluções para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

Destacamos que nesses dois cenários a formação desse profissional torna-se imprescindível para que possa realizar com segurança suas atribuições, conforme expõe Mello (2004, p. 181), ao afirmar que “a formação continuada, assim como a inicial, são componentes essenciais para a construção da profissionalização docente”.

O supervisor deve, então, ser um profissional atualizado, sensível às necessidades da comunidade escolar, assumindo um papel importante para desenvolver a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafórica. (p. 45-46).

Considerando que a formação profissional do educador deve ter caráter contínuo, são necessárias ações voltadas para o aperfeiçoamento do processo de formação continuada dos supervisores pedagógicos.

Essa formação deve ter como propósito a melhoria nas diversas práticas do supervisor e em sua atuação como gestor pedagógico, buscando auxiliá-lo na construção de uma autonomia e ressignificação de sua identidade. Incentivando, assim, uma postura de sujeito crítico, reflexivo e transformador, que pensa sobre suas práticas, redefinindo as próprias concepções de educação. Para tanto, Garrido (2007) nos diz que:

[...] é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha um espaço coletivo e formador,

análogo ao HTCP³, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (p. 11)

Ele deve reconhecer a importância dessa formação, visto que esta proporciona um espaço de construção, desconstrução e reconstrução de saberes, através do diálogo entre os pares, onde expõe suas concepções e pensamentos, troca experiências e conhecimentos, reflete e articula sobre ações que contribuem para o seu fazer pedagógico. Este profissional, portanto, atua como agente de transformação inserido no contexto escolar, reconstruindo constantemente seus saberes nas relações diárias com todos que fazem parte da comunidade escolar (CHARLOT, 2005).

Foi perguntado aos dois supervisores de que maneira eles poderiam contribuir na formação das pessoas para que essas se sentissem engajadas no propósito de aprender na EJA.

O supervisor da escola A, pontuou que sensibilidade é uma das grandes virtudes da função supervisora. Perceber o outro, reconhecer seu potencial, valores, características e diferenças são tarefas do supervisor que, além disso, deve ainda passar confiança e conquistar a confiança de todos, através de atitudes concretas no cotidiano do trabalho.

Na escola B, foi ressaltado que a supervisora precisa construir uma prática pedagógica transformadora, humanista e libertadora. É preciso se voltar a falar em afetividade, emoção e prazer.

Categoria 2: Competências profissional

O conceito e a reflexão sobre o significado de competência assume hoje um papel de destaque nos estudos educacionais. Etimologicamente o termo deriva do latim “*competentia*”, “proporção”, “justa relação” que significa faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. A partir da década de 1970, o termo surge numa perspectiva empresarial como qualificação profissional. No final do século XX, o termo competência em educação surge como capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *Savoir-faire*, do francês que significa saber fazer. Em outras palavras, a competência emerge no sujeito

³ HTCP – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

quando ele é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Perrenoud (2002, p. 19) amplia e aprofunda o termo competência, definindo-o como uma atitude que possibilita a mobilização consciente de “[...] múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio”. Podemos, então, afirmar que a competência se caracteriza por ser uma ação complexa, transferível para outras situações.

Nesse cenário, a escola expande sua função ao ser compreendida como locus privilegiado para o desenvolvimento de competências que permitam aos seus sujeitos alcançarem sucesso em sua vida pessoal e profissional.

O conceito e a reflexão sobre o significado de competência assume hoje um papel de destaque nos estudos educacionais, visto que a educação pautada em uma abordagem por competências valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia entre teoria e prática, aprofundando os valores necessários à escola do século XXI (COSTA, 2004).

Em síntese, a competência é uma junção de saberes, expectativas, atitudes, emoções, concepções e princípios, além do aspecto social que, em conjunto, podem ser mobilizados para gerar uma ação específica e particular. Podemos então afirmar que a competência se caracteriza por ser uma ação complexa, contudo pode ser transferível para outras situações.

Foi questionado aos supervisores que competências seriam necessárias serem desenvolvidas para tornar a escola um ambiente agradável sem evasão e abandono.

O da escola A contextualizou que hoje a escola assume um papel de mediadora na construção de um sujeito completo e preparado para a vida e não somente para a aquisição de conhecimentos. A meta principal da escola de hoje não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso em sua vida pessoal e profissional.

Para tanto, o supervisor deve estar de acordo com essa concepção, sendo fomentado a alimentar-se de competências que possibilitem a construção desse sujeito. Como defende Freire (2004, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Uma abordagem regida por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, em uma interação que proporciona a aprendizagem.

Por tanto, articular ações pedagógicas com flexibilidade, criatividade e liderança, ouvindo e dialogando ante os desafios que surgem na escola.

Na escola B o sucesso escolar foi destacado pela supervisora. Foi possível constatar que nas aulas no qual substitui a professora regente, colocou em prática evidências que em seu planejamento pensou em atender as dificuldades e especificidades dos alunos. Segundo Zabala (1998), algumas relações interativas são necessárias para facilitar a aprendizagem na ação do professor que tem como ponto de partida o planejamento realizado de forma que seja possível adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos. Se analisássemos o que pode ser feito na escola, quais ações eficazes nos inspiram e os que escolhemos fazer com nossos alunos, teriam uma escola próxima da realidade do estudante.

Categoria 3: Gerenciamento Escolar

Ao assumir a função, o supervisor escolar passa a fazer parte de uma equipe de gestão que tem como referência fortalecer o compromisso coletivo com a melhoria dos resultados educacionais. Busca avançar da visão micro da sala de aula/atividades para a visão macro da escola e do sistema educacional, ocasionando um significativo aperfeiçoamento do processo pedagógico. O exercício de sua prática está diretamente relacionado ao desenvolvimento de ações coletivas de articulação, formação e transformação da ação educativa, junto à comunidade escolar.

O supervisor é referência frente ao trabalho de gerenciamento escolar, pois ele é o responsável pela articulação dos saberes dos professores (sujeitos com concepções, valores, ideais e comportamento, e que antes de tudo acreditam em determinadas teorias) e pela proposta de trabalho da escola. Ele deve apresentar iniciativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas docentes e para a melhoria da instituição.

Perguntamos aos supervisores das escolas pesquisadas de que forma eles gerenciam a evasão e o abandono escolar.

Na escola A, o supervisor foi logo destacando que faz parte de um momento tão ímpar na educação de mudança de rotas, de se falar sobre os problemas da escola como a infrequência com dados que tornam planos em realidade, e a partir do diagnóstico preciso elaborado pela a equipe escolar é possível refletir sobre a implementação do método na escola de forma que ele subsidiou a pesquisa ora apresentada.

A supervisora da escola B, registrou que realiza análises referentes ao acompanhamento que realiza, podendo destacar o monitoramento como a principal ação positiva no espaço escolar, embora cada um com sua função, todos contribuem e tem ciência de que a escola tem todas suas ações voltadas para a melhoria de seus resultados e eles são conscientes que estão envolvidos no processo para melhoria da aprendizagem através da frequência.

A educação precisa sempre ser refletida dentro dos espaços possíveis, é fundamental construir metas e partilhar para o êxito de todos nos processos de ensino e aprendizagem. Ao se repensar as práticas norteadoras o plano de ação construído, desnudando cada dificuldade e particularidade de cada escola nos torna forte, mas também revela um olhar diferenciado para novas possibilidades.

Categoria 4: Conhecimentos Didático-pedagógicos

Os conhecimentos didático-pedagógicos possibilitam uma compreensão ampla acerca dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, fundamentando a prática pedagógica reflexiva.

Com relação a essa variável da prática educativa, Zabala (1998) aponta que algumas relações interativas são necessárias para facilitar a aprendizagem na ação dos professores que têm como ponto de partida o próprio planejamento, dentre elas, o planejamento realizado de forma flexível em que seja possível adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, auxiliando na superação das dificuldades encontradas, ajudando o aluno ser autônomo em suas aprendizagens, bem como incentivar e valorizar as contribuições dos alunos durante as atividades.

Com isso, os professores devem se colocar em uma posição de intermediárias da cultura e utilizar diversas estratégias com seus alunos para contemplar as intenções educacionais. Assim, Zabala (1998, p.90) explica que “ Isto tudo sugere que a interação direta entre alunos e professores tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula.”.

Como os supervisores realizam o planejamento com os professores, é possível identificar quais professores realizam um planejamento com a visão do todo dos alunos e que, em alguns momentos de sua prática, foi contemplada a especificidade de alguns alunos.

Foi perguntado aos supervisores quais as principais atividades que os alunos de EJA participam em sua totalidade.

Tanto na prática dos supervisores das escolas A e B foi possível constatar a presença efetiva dos estudantes em atividades diferenciadas. No caso do supervisor A, as atividades propostas que eram de acordo com os níveis de aprendizagem eram as preferidas para participarem. Enquanto na supervisora B em todas as aulas observadas, os projetos se destacavam, pois os professores acompanhavam e ajudavam os alunos na realização das atividades, e, à medida do possível, davam atenção aos alunos que apresentavam mais dificuldades.

Categoria 5 : Conhecimentos Curriculares

O currículo refere-se às experiências escolares que ao longo do percurso se transformam em conhecimento, em meio a relações sociais estabelecidas, e que colaboram para a construção das identidades daqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Currículo significa, assim, um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com intenções pré-estabelecidas e que possuem o conhecimento como substância primordial.

Na reflexão pedagógica sobre a modalidade educativa – EJA, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.

Questionamos com os supervisores sobre como deveria ser a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos.

A fala do supervisor A retratou que essa modalidade caracteriza-se não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza como pela variedade dos modelos de organização seja uma grade curricular ou programas dos livros didáticos.

Na fala da supervisora da escola B, ressalta que o currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa: que tipo de pessoa e de sociedade se deseja formar.

Assim, mais que se referir a uma seleção de conhecimentos especializados, esse termo adquiriu maior complexidade referindo-se ao conjunto de experiências vividas na escola, ao menos no discurso sobre a escola, ainda que na prática a definição de uma lista de

conhecimentos continue em grande medida orientando o trabalho dos professores, como atesta Sacristán (1998, p. 154):

a concepção tradicional de conteúdos se mantém com força no sistema educativo, pois [...] ajuda a dispor de significados mais aproximados, a regular melhor a prática, a organizar o trabalho ao longo da escolaridade, a especializar o professorado, a selecioná-lo, a constatar algum rendimento mais concreto que dê uma ideia clara se se progride ou não.

Os conhecimentos curriculares nas escolas estão relacionados às disciplinas a serem estudadas. É por esta razão que muitas vezes nas escolas, em reuniões com professores, é declarado que não se pode incluir mais nada em suas aulas porque devem cumprir todo o conteúdo que está proposto no livro, caso não cumpra, não estará seguindo o currículo conforme o que foi programado no início do ano.

Com sorte pode-se entender que é necessário uma reflexão, para um melhor entendimento e na definição da teoria e das práticas escolares. O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimento” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “O quê?” e “para quem?” (APPLE, 2011, p.30).

4.6. Análise documental

Essa seção tem a intenção de contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: Identificar as ações eficazes propostas pela Secretaria Municipal de Fortaleza e as elaboradas pela própria escola na Educação de Jovens e Adultos.

Na análise justificou-se as razões refletidas na pesquisa em que a educação é um direito de todos, mas, infelizmente, não chega para todos. Os aspectos sociais e econômicos estão entre os fatores que contribuem para que a criança e adolescente deixem a escola ainda no Ensino Fundamental.

Conforme destacamos na análise de duas entrevistas a seguir e em dois tópicos: as ações eficazes propostas e o projeto que reduz abandono e evasão escolar em Fortaleza disponíveis no site da Secretaria Municipal de Fortaleza - SME.

Em Fortaleza, a taxa de abandono escolar passou de 12,1% em 2007 para 2% em 2016, redução absoluta de 10,1%, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME). A meta de zerar esse número, no entanto, esbarra na discrepância entre os bairros da Capital. Enquanto em algumas localidades a desistência registrada em um ano foi zero, em outras passou de 100.

Dos 120 bairros, apenas 28 não registraram nenhum abandono escolar durante o ano. Já entre os 92 restantes, Bom Jardim, Granja Lisboa, Passaré, Barra do Ceará, Jardim Iracema, Mucuripe e Sapiranga apresentaram os piores índices, entre 101 e 144 desistências. De acordo com a SME, dos 197.381 alunos matriculados em 2016, 2.750 deixaram a escola.

Dos bairros com o pior desempenho, quatro também apresentam os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. Conforme o documento, quanto mais graves os problemas sociais no entorno da escola, entre eles, a violência e a crise econômica, maiores serão os números do abandono e da evasão escolar. Outra variável, destacada, está na falta de motivação do estudante na escola.

Neste aspecto, acrescenta, o currículo escolar se mostra distante da realidade da criança e passa a ser um fator desmotivador, devendo passar por uma revisão para criar espaços onde o aluno se sinta pertencente. Apesar da questão social ser difícil para a escola reverter, cada realidade pode ser alvo de uma luta por questões ligadas a vontade política para a melhoria desses locais.

4.7. Ações eficazes propostas

Trabalhar a autoestima dos estudantes está entre as estratégias da gestão para reduzir o abandono e, por consequência, a evasão escolar. Conforme o documento da SME, os 6º ao 9º ano e EJA são períodos em que a desistência está mais suscetível. Uma das motivações está relacionada a forma de organização das turmas pois até o 5º ano só alunos possuem apenas uma professora e a partir do 6º é por disciplina, ele passa para o sistema em que ganha dez professores mas nenhum olha para ele integralmente. Sobre esse aspecto o documento sugeriu um trabalho específico com a formação dos professores na perspectiva de trabalhar uma educação integral. Além disso, são destacadas outras ações como: a ampliação dos polos da EJA, a implantação de um sistema informatizado de frequência diária.

Conforme o documento, cerca de 50% dos estudantes que largaram a escola em 2016 já retornaram este ano graças ao incremento das políticas públicas e ações sociais, além da parceria com o Ministério Público Estadual que visa construir uma rede de dados intersetorial com diversos setores, ampliando a capacidade de ação. Apresenta-se como objetivo estender as ações e realizar novas pesquisas para saber quem são os jovens que estão fora da escola para com base nos resultados traçar novas ações de resgates dos alunos.

CONCLUSÕES

Com base no acompanhamento, sistematização e análise dos dados, foi possível identificar que a evasão escolar é um aspecto presente e atual em todos os níveis da escola. Verificou – se que a pesquisa realizada nas escolas aponta que as causas mais frequentes destacadas tanto pelos supervisores, professores, estudantes e alunos evadidos e que abandonaram a escola são: necessidade de trabalho para sustento da família, gravidez e casamento muito cedo, violência sofrida na escola e fora dela, decepção e desalento com o futuro, o mercado de trabalho e falta de participação direta da família no acompanhamento de seus filhos.

A pesquisa constatou que a escola tem feito o seu papel e procurando sempre, em conjunto com a família e a sociedade meios de manter o jovem na Escola. No que se refere à evasão, estão sendo realizadas ações diversas com os jovens que frequentam a escola e também com jovens que faltam muito ou abandonam os estudos. Na observação direta na escola, presenciamos ligações diárias no caso de alunos faltosos para a descoberta dos motivos, acompanhamento dos alunos doentes, encaminhamento de alunos que não podem continuar na escola para outras unidades de ensino mais adequadas para eles, a transferência de alunos que começaram a trabalhar para outro turno para que possam continuar seus estudos. Sabemos que muito ainda tem que ser feito, pois as políticas públicas não são eficazes em todos os setores da educação.

Podemos pensar sempre em ações e medidas que podem ser aplicadas no combate da evasão escolar: implementação de políticas integradas entre governo, escola e sociedade, participação conjunta de todos os setores da escola, valorização e formação continuada do professor. Porém as escolas devem elaborar um projeto adequado para seus próprios estudantes e não seguir modelos prontos, com o uso de variadas linguagens que devem incorporar atividades relacionadas à arte e a cultura, com utilização de linguagens alternativas como música, o cordel, o teatro, facilita o aprendizado, principalmente que contemple jovens e adultos, que geralmente têm mais proximidade com a cultura popular. Os professores, juntamente com a equipe pedagógica, devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino. Currículo contextualizado que dê mais significado à aprendizagem; Articulação, com o intuito de estabelecer parceria com a finalidade de facilitar o acesso dos alunos à escola e evitar atrasos; Atendimento aos alunos, com infraestrutura para receber e

acolher os filhos dos alunos e quem sabe no futuro oferecer um plano de estudos personalizados segundo as possibilidades de cada aluno, ou seja, atendimento individual.

Um dos pontos que foi destaque na pesquisa foi a sensibilidade dos Supervisores/ em sua prática profissional, pois além do envolvimento e compromisso com a área pedagógica se empenhavam em ações que favoreciam a permanência dos alunos na escola, tratando-os com afeto, paciência e tolerância.

Portanto, percebeu-se ao longo de toda pesquisa que a implementação de políticas públicas que garantam o ensino, a permanência e a qualificação dos estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como ações de enfrentamento a todos os fatores descritos pela UNESCO tais como: violência, gravidez precoce, atividades ilegais, necessidades especial, entre outros, são fundamentais para a garantia da formação integral do aluno. Todavia, para que o trabalho se efetive com qualidade nessa modalidade de ensino faz-se necessário possibilitar aos estudantes uma aprendizagem significativa, viabilizando uma participação ativa no contexto das práticas sociais.

Destacamos a importância do papel da escola que deverá voltar suas atividades para o atendimento dessa população incentivando suas potencialidades, promovendo sua autonomia, levando seus estudantes a serem sujeitos do aprender a aprender, apropriando-se gradativamente do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

Como resultado, deparamo-nos com fatores internos e externos a escola que contribuem para que a evasão e o abandono se perpetuem, retrato de uma escola que precisa melhor conhecer seu entorno e desenvolver seu papel social, e em contrapartida, o estudante que necessita sentir-se motivado e protagonista na escola, sendo o produto dessa situação os maus resultados, os baixos índices de aproveitamento e as já citadas altas taxas de abandono.

Para tanto, buscou-se, por meio de pesquisa qualitativa em livros, artigos e sites que oferecem esclarecimentos sobre o tema descrever o contexto dessa modalidade educacional no país, apresentar quem são os estudantes da EJA e refletir através da prática do Supervisor que ações são eficazes para reduzir os altos índices de evasão e abandono. Bem como, expor a opinião de estudantes, professores e supervisores que trabalham diretamente com essa modalidade de ensino, para saber até que ponto essa educação é capaz de transformar a vida dos indivíduos que agrega.

Destacamos a relevância na prática profissional do trabalho do supervisor quanto a socializar o saber docente (troca de experiência); discutir permanentemente o aproveitamento escolar e a prática docente; assessorar individualmente e coletivamente o corpo docente no trabalho pedagógico interdisciplinar; coordenar e participar os momentos de articulação com a comunidade; planejar e acompanhar o currículo escolar visto que todo educador tem o papel transformador, o que não é diferente no caso do supervisor.

Ao ter uma função mediadora por excelência, ele deve propiciar o questionamento dos professores sobre suas práticas e compromissos com o fazer educacional, fomentando a reflexão contínua e o estabelecimento de uma postura crítica diante do trabalho docente.

Conhecer os estudantes é um grande desafio, porém será capaz de compreender melhor o processo, focar em quem mais precisa de um olhar e planejar ações eficazes e preventivas quanto a evasão escolar e o abandono nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.; Tavares, J. (2010) *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. e atual. jan. 2003. Coimbra: Almedina . (Coleção Ciências da Educação e Pedagogia.).154p
- Alarcão, Isabel. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez. 45 - 46p
- Alonso, Myrtes. (2003). A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: Ferreira, Naura Carapeto (org). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 175p
- Alves, Nilda (coord.) (1994). *Educação e Supervisão*. São Paulo: Cortez.
- Alves, Rubens. (2003). *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus Editora,130p
- Andrade, E. R. (2004). Os sujeitos educandos na EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. 1p
- Arroyo, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD – MEC/ UNESCO. 20p
- Bardin, Laurence. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 48 -70.
- Bordignon, Genuíno. (2005). *Gestão democrática na educação*. Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília,5-6 p.
- _____. (2013). *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano*. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Borja, Izabel Maria França de Souza; Martins, Alcina Manuela de Oliveira. (2011). Evasão Escolar: desigualdade e exclusão social. *Revista Liberato*. Novo Hamburgo: v,15, n,23.p.01-104, jan/jun.

Brasil. (2010). Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7 de 14 dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, MEC. Disponível em: . Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. (2007). Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, Dispõe sobre a criação do Programa Brasil Alfabetizado.

_____. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Secadi/Ministério da Educação.

_____. *LDBEN (1961). Lei 4024, de 20/12/1961*. Dispõe acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____. *LDBEN (1971). Lei 5692, de 11/08/1971*. Dispõe acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____. *LDBEN (1996), Lei 9394, de 20/12/1996*. Dispõe acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____. (2008). *Lei 11.738, de 16/7/2008*. Dispõe acerca do Piso Salarial Profissional Nacional. Brasília: MEC.

_____. (2014). Lei nº 13.005, de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal.

_____. (1990). Lei Federal 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal

_____. (2001). *Lei 4.412, de 2001*. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências. Brasília: MEC.

_____. (1988). Presidência da República. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal.

_____. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. 126p.

Carriego, Evaristo. (2009). *Obra Completa*. Buenos Aires: Corregidor. 22p.

Ceará, (2005). Secretaria de Educação Básica. *Gestão escolar e qualidade da educação*. Secretaria da Educação Básica do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2005. 110p.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas.

Costa, Marisa Vorraber. (2004). *Quando o pós-moderno invade a escola*: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq. (2004-2007).

Cury, A. (2012). *Organização e métodos*: uma visão holística. São Paulo: Atlas S.A.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2005). *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê.

_____. (2007). *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. RBPAE – v.23, n.3, 483-495p, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso: 10/07/17.

Dore, R.; Lüscher, A. (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Caderno de Pesquisa*. vol.41 nº.144, São Paulo Sept./Dec. 2011. Disponível em: www.scielo.br; Acesso: 10/01/17.

Dowbor, L. (1998). *A reprodução Social*. São Paulo: Vozes. 259 p.

Esclarín, A. P. (2005). *A educação popular e sua pedagogia*. São Paulo: Loyola, 19 p.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1993). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 520 p.

Ferreira, F.A. (2013). *Fracasso e Evasão Escolar*. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/fracasso-evacao-escolar.htm> Acesso em outubro 2017.

Flick, Uwe. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 37 p.

Freire, P. (2007). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30ª edição. 112p.

_____.(2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Col. Leitura). 22p.

_____. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31p.

Fortaleza. (2008). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 174 de 11 de julho de 2008, Dispõe sobre a criação da Coordenação Pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino e regulamenta seu exercício ,na forma que indica.

Freitas, Manoel Mendes de. (2001). *Comentários aos Precedentes Normativos e à Orientação Jurisprudencial da SCD do TST*. São Paulo: LTr, 142 p.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Gandin, Danilo. (2013). *Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 34-35p.

Gandin, Luís Armando.(2011) Michael Apple: *a educação sob a ótica da análise relacional*. In: REGO, T. C. (Org). *Currículo e política educacional*. São Paulo: Ed. Vozes, 23-52 p

Garrido, E. (2007). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, , cp. 1, 9-15p.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S/A, 17p.

_____. (2012). *Metodologia do ensino superior*. 4ª.ed. São Paulo: Atlas. 121p.

Haddad, Sérgio; Di Pierro, Maria Clara. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. Mai./Jun./Jul./Ago. nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 17 .121p.

Hoffmann, Jussara. (2001). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.

IBGE - (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Recuperado em: <www.ibge.gov.br>.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. (2009). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Herccus

_____. (1994). *Didática*. 13 Ed. São Paulo: Cortez 195p.

_____. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2015.133p.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de; Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

Lira, Bruno Carneiro. (2016). *Práticas pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis: Vozes.

Luckesi, Cipriano C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13ª ed. São Paulo: Cortez. 33p.

Lüdke, M; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marconi, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. (1999). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. 4ª edição. São Paulo: Atlas.

Martins Júnior, Wallace Paiva. (2010). *Transparência Administrativa: publicidade, motivação e participação popular*. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva.40p.

Medina, A.S. (1997). *Novos olhares sobre a Supervisão. Supervisor Escolar: Parceiro Político Pedagógico do Professor*. Campinas: Papirus. 11-46p.

_____. (2002) *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: AGE

Mello, L. S. (2004). *Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção*. Campo Grande: Editora UFMS. p.181.

Méndez, Natália Pietra. (2013). Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: Stecanela, N. (org). *Cadernos de EJA*. Caxias do Sul: Educs. 42-3p.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis. RJ: Vozes.

Nerici, Imídeo G. (1974). *Introdução à Supervisão Escolar*. 3. ed. São Paulo: Atlas.29 p.

Novaes , M. H. (1972). *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes, 82 p.

Novelino, Marcelo. (2009).*Direito Constitucional*. 3^a ed. São Paulo: EditoraMétodo. 362/364;

Oliveira, Sara. (2014).A violência que tira o direito à educação. Fortaleza, 30 de abril de 2018. Jornal O Povo, p. 4.

Ortega, R.; Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO/UCB.

Perrenoud, Philippe. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Placco, Vera M.N.de S.,SILVA, Sylvia H.S.da.(2011). A formação do professor: reflexões, desafios,perspectivas. In O Coordenador Pedagógico e a formação docente. 11^a Edição. São Paulo. Edições Loyola,26.p

Rangel, M. (1988). *Supervisão Pedagógica: um modelo*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes. 13-30p

- Ribeiro, V. M. M. (Org.). (2001). *Educação para Jovens e Adultos: Ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school. In: ORFIED, G (Org.) *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge (MA): Harvard Education, 131155 p.
- São Paulo. (1975). *Decreto nº 5.586, de 05 de fevereiro de 1975*. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do Magistério. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.
- Sacristán, G. (1998). Os professores como Planejadores. IN: Sacristán, Gimeno; Gómez, Pérez A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. São Paulo: Artmed. p. 154-293.
- Santos, M.; Castells, M. (2016). *As Secretarias Regionais de Fortaleza e a Descentralização da Administração Municipal*. Recuperado em : (www.pordentrodoseubairro.com.br)
- Soares, L. (Org.). (2005). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 127p.
- Sposito, Maria Encarnação Beltrão. (2006). O estudo das cidades médias brasileiras: uma proposta metodológica. In: *Anais do 5º Seminário Internacional de Estudos Urbanos*. Belo Horizonte: PUC-Minas,
- Trivínos, Augusto N. S. (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. *A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 146p.
- Unicef. (2005). Relatório Desigualdades Raciais e de Gênero entre Crianças, Adolescentes e Mulheres no Brasil, no Contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. (2006). *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad. 84-85p.
- Veiga, I. P. A. (1998). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, I. P. A; Resende, L. M. G (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 9-32p.

_____. (1995). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 11-35p.

Vianna, Ilca Oliveira de Almeida. (1986). *Planejamento Participativo na escola*: um desafio ao educar. São Paulo: EPU. p. 16-38.

Vieira, Sofia Lerche. (2006). Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Luce, Maria Beatriz; Medeiros, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). *Gestão escolar democrática*: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 27-42.

Wallon, Henri. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro

Zabala, Antoni. (1998). *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Zabala, Antoni; Arnau, Laia. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed. 197 p.

ANEXO 1 – PESQUISA: PERFIL DO ESTUDANTE EJA**ESCOLA:** _____ **DISTRITO:** _____**1. SÉRIÇÃO:** () EJA I () EJA II () EJA III () EJA IV () EJA V**2. SEXO:** () FEMININO () MASCULINO**3. IDADE:** () 15 a 17; () 18 a 29; () 30 a 45; () 46 a 59; () 60 e mais**4. BAIRRO EM QUE RESIDE:** _____**5. QUAL A FAIXA DE RENDA DE SUA FAMÍLIA? (pessoas que moram com você e contribuem para o sustento da família)**

1.() Menos de 1 salário mínimo

2.() 1 a 2 salários mínimos

3.() 3 a 5 salários mínimos

4.() Mais de 5 salários mínimos

5.() Sem Rendimento/NS/NR

6. ESTADO CIVIL:

1.() Solteiro 2.() Casado; 3.() União Estável; 4.() Separado/divorciado; 5.() Viúvo(a)

7. VOCÊ TEM FILHOS?

1.() Sim

2.() Não

Caso responda SIM, quantos filhos você tem? _____

8. VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE AJUDA DE RENDA DO GOVERNO?

1.() PETI

2.() Bolsa família

3.() Projovem

4.() Não participo

5.() Outro _____

9. VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO ATUALMENTE?

- 1.(☐) Sim
- 2(☐) Não, estou desempregado
- 3(☐) Aposentado(a)
- 4(☐) Do Lar
- 5(☐) NS/NR

Caso responda SIM, qual sua profissão/ocupação profissional que está exercendo?

R - _____ 1.(☐) Ns/Nr_

10. VOCÊ TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO?

1. (☐)SIM; 2. (☐) NÃO; 3.(☐) NS/NR

11. CASO RESPONDA SIM, EM QUAL ÁREA GOSTARIA DE PARTICIPAR DE CURSOS?

- 1. (☐) Beleza
- 2. (☐) Comércio e varejo
- 3. (☐) Informática
- 4. (☐) Mecânica
- 5. (☐) Construção civil
- 6. (☐) Turismo e hospitalidade
- 7. (☐) Indústria
- 8. (☐) Ocupação administrativa
- 9. (☐) Telemática
- 10.(☐) OUTRO: _____ 11.(☐)NS/NR

12. QUAL MOTIVO O LEVOU A AFASTAR-SE DA ESCOLA?

- 1.(☐) Notas baixas
- 2.(☐) Ajudar nas tarefas domésticas
- 3.(☐) Falta de renda familiar
- 4.(☐) Falta de vagas no colégio
- 5.(☐) Não gostava de estudar
- 6.(☐) Necessidade de trabalhar fora
- 7.(☐) Não gostava da disciplina e professor
- 8.(☐) Falta de documentação
- 9.(☐) Doença
- 10.(☐) Outros _____
- 11. (☐) NS/NR

13. QUANTOS ANOS VOCÊ FICOU AFASTADO DA ESCOLA?

- 1.(☐) 1 a 5 anos
- 2.(☐) 6 a 10 anos
- 3.(☐) 11 a 15 anos
- 4.(☐) 16 a 20 anos
- 5.(☐) 21 a 25 anos;
- 6.(☐) Mais de 25 anos
- 7.(☐) NS/NR

14. QUAL PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A RETORNAR A ESCOLA NA MODALIDADE EJA? RESPOSTA ÚNICA

- 1. (☐) Os pais o obrigam
- 2. (☐) Determinação judicial
- 3. (☐) Necessidade de estudo
- 4. (☐) Número grande de reprovações
- 5. (☐) Mal desempenho escolar
- 6. (☐) Dificuldade de relacionamento com professores
- 7. (☐) Dificuldade de relacionamento com colega
- 8. (☐) Outros _____
- 9. (☐) NS/NR

15. VOCÊ PRETENDE CONTINUAR OS ESTUDOS?

1. (☐) SIM; 2. (☐) NÃO; 3.(☐) NS/NR

16. VOCÊ GOSTA DO ENSINO DA EJA DE SUA ESCOLA?

1. (☐) SIM; 2. (☐) NÃO; 3.(☐) NS/NR

17. VOCÊ ESTÁ CONSEGUINDO ASSIMILAR (APRENDER) O CONTEÚDO?

1. (☐) SIM; 2. (☐) NÃO; 3.(☐) NS/NR

18. QUAL A DISCIPLINA QUE VOCÊ TEM MAIS DIFICULDADE EM ASSIMILAR(APRENDER)?

- 1.(☐) Português
- 2.(☐) Matemática
- 3(☐) Ciências
- 4.(☐) Geografia
- 5.(☐) História

6.() Ensino religioso

7.() NS/NR

19. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA POLO DE EJA?

R - _____

1.() NS/NR

20. QUAL SUA PERSPECTIVA DE VIDA PARA OS PRÓXIMOS ANOS? RESUMA

Muito grato (a) por responder a pesquisa!

Data: ____/____/____

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL PARA OS SUPERVISORES

SUJEITO: SUPERVISOR

Prezado ,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de uma dissertação de mestrado na área da educação.

Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder às perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada!

Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

Idade

☐ 20 a 30 anos

☐ 30 a 40 anos

☐ 40 a 50 anos

☐ 50 a 60 anos

☐ A partir de 61 anos

Formação

☐ Graduado - Licenciatura

☐ Pós-graduado - Especialização

☐ Pós- graduado - Mestrado

☐ Pós- graduado - Doutorado

Outra (_____)

Vínculo

☐ Efetivo

☐ Substituto

Tempo que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

_____anos _____meses

Ano que leciona nessa escola (pode marcar mais de uma opção)

☐ Eja 1

☐ Eja 2

☐ Eja 3

☐ Eja 4

Outra (_____)

Participa de formações continuada

() Sim. Qual?

Participa de formações continuada

() Sim. Qual?

() Não. Por quê?

Se a resposta do item anterior for “sim”, responda o próximo item.

Tempo que participa de formação continuada

_____anos _____meses

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DOS SUPERVISORES

A organização da prática profissional (rotina, orientação ao professor, metodologias...) do supervisor leva em consideração o público a ser atendido? Que relações estabelece, na escola, entre a evasão e o abandono?

- Os supervisores apresentaram dificuldades durante o planejamento escolar? Se apresentou, qual a atitude do supervisor diante da situação?
- Na rotina desenvolvida, os comentários de alunos e professores foram levados em consideração pelo supervisor? Como ele faz o acompanhamento?
- Como foi organizado as ações formativas?
- A escola realiza intervenções durante a aula? Quais?
- Que atividades são destacadas na articulação do supervisor com a comunidade educativa?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES

1. De que maneira eles poderiam contribuir na formação das pessoas para que essas se sentissem engajadas no propósito de aprender na EJA?
2. Que competências seriam necessárias serem desenvolvidas para tornar a escola um ambiente agradável sem evasão e abandono?
3. De que forma os supervisores gerenciam a evasão e o abandono escolar?
4. Quais as principais atividades que os alunos de EJA participam em sua totalidade?
5. Como deveria ser a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos?

APÊNDICE D – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

Descrever e analisar o trabalho cotidiano da atuação profissional dos Supervisores nas escolas A e Escola B;

Objetivo Especifico: Analisar estratégias estabelecidas na rotina escolar e sua aplicabilidade na unidade de ensino quanto a evasão e abandono.		
CATEGORIA	ESCOLA A	ESCOLA B
1. Planejamento	Coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola	Orienta e presta assistência aos professores (fornecendo aos docentes sugestões de materiais assim como novas metodologias no intuito de melhorar a prática pedagógica)
2. Acompanhamento	Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas,	Potencializa a orientação do planejamento das atividades pedagógicas;
3. Ações formativas	Sondagem das reais necessidades da escola	Potencializa as dificuldades encontradas no contexto escolar
4. Avaliação	Verificação de diários e registro de atividades;	Realiza intervenções no processo de ensino e aprendizagem
5, Articulação	Realização de reuniões pedagógicas e assembleias do conselho escolar.	Elaboração de horários e programações junto à direção escolar.

APÊNDICE E – QUADRO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

ESCOLA	CATEGORIA	Formação Profissional	Competência Profissional	Gerenciamento Escolar	Conhecimentos didático-pedagógicos	Conhecimentos Curriculares
A	SUPERVISOR	Promove espaço para a valorização do processo de formação profissional e motiva a todos a busca de conhecimentos. Verifica diários e registro de atividades;	Destaca que a meta principal da escola de hoje não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso em sua vida pessoal e profissional.	Gerencia com dados que tornam planos em realidade, e a partir do diagnóstico preciso elaborado pela a equipe escolar é possível refletir sobre a implementação de metodologias na escola.	Valoriza as propostas que contemplam os níveis de aprendizagem. Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas.	Ressalta a diversidade do público que atende e dos contextos em que se destina, a variedade dos modelos de organização seja uma grade curricular ou programas dos livros didáticos. Realiza intervenções no processo de ensino e aprendizagem.
A	PROFESSOR	Destaca que o supervisor favorece para o exercício profissional dos professores e da aprendizagem dos estudantes, por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, contribuindo relevantemente para a transformação do ambiente escolar, atentando ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior da escola.	Ressalta a importância de articular ações pedagógicas com flexibilidade, criatividade e liderança, ouvindo e dialogando ante os desafios que surgem na escola.	Ressalta a importância do trabalho compartilhado entre professor e supervisor, destacando as sugestões de materiais assim como novas metodologias no intuito de melhorar a prática pedagógica.	Nos agrupamentos é possível a participação de todos os alunos. Geralmente os monitores das equipes colaboram com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	Destaca a importância do material específico para atender a Educação de Jovens e Adultos.
A	ESTUDANTE	Comentam que as aulas ficam mais interessantes quando a professora volta da formação.	Confiam plenamente nos profissionais da escola. Ressaltando que são bem preparados.	Participam das reuniões do conselho escolar. Destacam o representante do segmento aluno e o processo de eleição. Sondagem das reais necessidades da escola.	Destacam que aprendem mais com os trabalhos em grupos. Os horários e programações de estudo são combinados junto à direção escolar.	Utilizam muitas atividades extra, geralmente xerografadas e livros para pesquisa e leitura.
B	SUPERVISOR	Realização de trabalhos burocráticos. Sendo necessário o estudo de teorias e práticas para que haja um direcionamento de suas ações, aprimoramento profissional e busca de soluções para o enfrentamento dos problemas cotidianos.	Sempre substitui os professores em sala. Destaca a importância de colocar em prática evidências que em seu planejamento pensou em atender as dificuldades e especificidades dos alunos.	Destaca o monitoramento como a principal ação positiva no espaço escolar.	Valoriza a realização de projetos com a participação e o acompanhamento direto do professor. Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas	Destaca que o currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa e que tipo de pessoa e de sociedade se deseja formar. Realiza intervenções no processo de ensino e aprendizagem

B	PROFESSOR	Necessita se voltar a falar em afetividade, emoção e prazer. Essa foi a pauta de discussão na formação em contexto trabalhada com a supervisora, verificando diários e registro de atividades semanalmente.	Destaca o potencial da supervisora em virtude das ações eficazes que inspiram todos os envolvidos. Reflexão constante sobre o que fazer para que os alunos, tenham uma escola próxima de seu contexto.	Todos contribuem e tem ciência de que a escola tem todas suas ações voltadas para a melhoria de seus resultados e eles são conscientes que estão envolvidos no processo para melhoria da aprendizagem ,	Nos projetos que realizam ajudam os alunos na realização das atividades, e, destacam a atenção aos alunos que apresentavam mais dificuldades	Destaca a importância do material específico para atender a Educação de Jovens e Adultos.
B	ESTUDANTE	Comentam que as aulas são importantes, precisam não faltar para aprender.	Confiam muito em seus professores e na supervisora que assume muitas vezes o lugar dos professores.	Alguns destacam que ajudam diretamente a gestão, principalmente quanto a infrequência e visitas; Sondagem das reais necessidades da escola.	Os projetos são os preferidos. Os horários e programações são combinados junto à direção escolar.	Os professores passam muitas tarefas e os livros são para realizar atividade copiando tudo no caderno.